جون ديوي

المبَادئ الأخلاقيّة في التربية

ترجمة

عبد الفتاح هلالُ

مراجعة

د. أحمد فؤاد الأهَواني

الكتاب: المبَادئ الأخلاقيّة في التربية

الكاتب: جون ديوي

ترجمة: عبد الفتاح هلالُ

مراجعة: د. أحمد فؤاد الـأهَواني

الطبعة: **2022**

الناشر: وكالة الصحافة العربية (ناشرون)

5 ش عبد المنعم سالم – الوحدة العربية – مدكور- الهرم – الجيزة -
جمهورية مصر العربية
فاكس : 35878373

http://www. bookapa.com **E-mail: info@bookapa.com**

دار الكتب المصرية
فهرسة أثناء النشر

ديوي ، جون

المبَادئ الأخلاقيّة في التربية/ جون ديوي, ترجمة: عبد الفتاح هلالُ،

مراجعة: أحمد فؤاد الـأهَواني

– الجيزة – وكالة الصحافة العربية.

153ص، **18*21** سم.

الترقيم الدولى: **7 – 407 – 991 – 977– 978**

أ – العنوان \ رقم الإيداع : **26994 / 2021**

المبَادئ الأخلاقيّة في التربية

وكالة الصحافة العربية
«ناشرون»

كلمة المترجم

لعله من حسن الحظ أن يكون الكتاب الذي نريد تقديمه لقراء العربية من تأليف الفيلسوف، المربي، العالم الأمريكي جون ديوي. وديوي، فوق أنه أشهر من أن يعرف، فلا يليق بمفكر أن يعتقد أنه يستطيع أن يقدمه لقرائه في صفحة، أو في كلمة عابرة.

غير أن خلاصة ما يمكن أن يقال أن ديوي هو إحدى دعامات الفكر الحديث لا في أمريكا وحدها، بل في العالم أجمع. وأبسط دليل على ذلك أن له في كل بلد من بلدان العالم الحديث مدرسة أو مدارس تنهل من فكره، وتقتفي أثره، إما بالنقل عن مؤلفاته مباشرة، وإما بترجمتها. وقد حظيت المكتبة العربية – حتى الآن – بترجمة أكثر من كتاب لهذا المفكر العظيم.

فإذا كنا اليوم، نقدم بعض إنتاجه مترجمًا إلى العربية، فقد أخترنا لونًا آخر غير الذي ترجم له. إنه هنا يعالج الدور الذي تلعبه الأخلاق في ميدان التربية. وليست هذه هي كتابات ديوي الوحيدة عن الأخلاق. بل أن له – على حد علمنا – كتابًا ضخمًا ألفه بالإشتراك مع طفتس **Tufts** تحت عنوان: الأخلاق **Ethics**. وإذا كان هذا الكتاب يعالج الأخلاق من الناحية النظرية؛ فإن ما نقوم بنشره اليوم إنما هو التطبيق العملي للنظرية الأخلاقية في الميدان التربوي، كما يراه ديوي نفسه. ولما كان هذا العمل في حد ذاته يعتبر خطوة ثورية جديدة في ميدان التربية؛ فقد قام الأستاذ فندلاى **Findlay** بجمع ما يتعلق بهذا الغزو الفكري الجديد، ونشر له ثلاثة بحوث تحت عنوان: «بحوث تربوية»، وإن كان هذا العنوان لا يبرز في وضوح المعنى الذي أشرنا إليه. إلا أن عناوين البحوث نفسها تغني عن كل دليل، فالأول عنوانه: المبادئ الأخلاقية أساس للتربية، والثاني: الإهتمام وعلاقته بتدريب الإرادة، والثالث: علم النفس والتطبيق الإجتماعي.

وقد بلغت العناية بالبحث الأول – الذي يعتبر محور الثورة التربوية عند جون ديوي – حدًا كبيرًا لدرجة أنك تراه منشورًا وحده في كتاب خاص. ومما هو جدير بالذكر أنه قد ترجم – لأهميته المشار إليها – إلى عدة لغات، منها البوهيمية، والصينية، والسويدية.

لذلك، فإنه من حق الثقافة العربية، والقارئ العربي، والمكتبة العربية – بعد أن ترجم لديوي بعض كتبه – أن تحظى بالإتصال مباشرة بجانب هام خطير من تفكيره ألا وهو: نظريته في الأخلاق وعلاقتها بالتربية، الأمر الذي يعتبر بحق ثورة ديوي في هذا المجال.

وفيما يختص بدراسة قيمة هذه الثورة، ومقارنتها بما سبقها من ثورات تربوية أخرى، كتلك التي قام بها هربارت في ألمانيا، فإن الأستاذ فندلاى قد كفانا مئونة الكلام في هذا الباب بمقدمته العبقرية الفذة التي قدم بها ديوي للقارئ في إنجلترا. لذلك سيكون من نافلة القول أن نتحدث، هنا، عن أهمية هذا الكتاب.

وختامًا، فكل ما نرجوه أن نكون قد وفقنا في ترجمة النص من الإنجليزية إلى العربية. وقد حاولنا جهدنا أن نحافظ عليه في جملته، وعبارته، وأسلوبه، حتى يشعر القارئ بأنه مع المؤلف لا مع المترجم.

عبد الفتاح هلال

مقدمة الطبعة الانجليزية

يظهر هذا الكتاب محققًا للأمل الذي نشدناه بموافاة المدرسين في إنجلترا بمزيد من كتابات ديوي. ولقد قمنا وفاء منا بهذا الغرض، بإختيار بحوث ثلاثة تتعرض للأسس النظرية، في الأخلاق وعلم النفس، تدعيمًا للمبادئ التربوية في المجلد الأول. أما الأولان منها، وهما عن المبادئ الأخلاقية وعن الإهتمام فقد قدما إلى الجمعية الوطنية للدراسات العلمية في التربية، وقد طبع كل منهما على حدة ثم أعيد طبعهما مرة أخرى.

وأما البحث الثالث، وهو أقصر قليلًا من سابقيه، فيبدو أن له أثرًا خاصًا في الحالة الراهنة بكل من إنجلترا وأسكتلندة، فيما يمس تدريب المدرسين والخدمات التي يمكن – أو لا يمكن – لعالم النفس أن يقدمها لكليات التربية أو معاهدها.

وتغوص هذه البحوث إلى عمق أبعد غورًا في الأسس التي يقيم عليها المدرس الواعي نظامه الفكري عن المدرسة وعن الطفل، هذا بالإضافة إلى أنها كمجرد أمثلة للعرض فإنها تستحق القراءة وإمعان النظر، حيث أنها تقدم ولو بمحض الصدفة، سلسلة من التعاريف التي سيفيد منها دارس التربية، سواء في ذلك أكان من الذين يقبلون فلسفة ديوي وكان من الذين يرفضونها. أما عن البحث الأول فإنه يعرض لنا بطريقة بارعة مشكلة أصبحت أشهر موضوعات المناقشة فيما بيننا منذ عام **1906**؛ وأعني بها مشكلة: التعليم الأخلاقي.

ومع ذلك فإن هذه البحوث تستطيع أن تقدم لنا خدمة أكثر أهمية مما سبق. لأنها إذ كتبت أساسًا بغية مساعدة المدرسين على تكوين حكم أصوب على المجادلات التي كانت منذ عشر سنوات، تتسبب في بلبلة أذهان الكثيرين في أمريكا إثر الحماسة الشديدة التي أستقبلت به آنذاك الحركة الهربارتية.

فكل واحد من أولئك الذين تابعوا تاريخ النظرية التربوية الحديثة في أوربا يعرف شيئًا عن الأثر العجيب الذي أنتشر على يد تلاميذ هربارت، خاصة تحت القيادة النشيطة التي تزعمها الدكتور راين Rein بجامعة يينا Jena . أما في إنجلترا. كما كان الحال في الولايات المتحدة، فإن دراسة التربية الهربارتية كان يعد ضربًا من الوحي. ففي سنة ١٨٩٠ كان يندر أن يعرف أي إنجليزي شيئًا عن وجود هربارت نفسه، أما في سنة 1896 فقد كان الجميع تقريبًا في معاهد التربية يتحدثون عن ألوان التربية الجديدة، بل ويدرسونها. ولم يحدث أن شهدت حلقات الدراسة مثل هذا الهرج في أوساط معاهد التربية! والآن، يشاهد تفس التطور المفاجئ ولكن بحماس أشد توقدًا، حيث أن المدرسين الأمريكان كانوا أكثر إستعدادًا لإستقبال أي مذهب جديد. فقد كان؛ في مقابل كل إنجليزي مثلي له مزية العمل مع راين في يينا، ثلاثة أو أربعة من الأمريكان، يعودون إلى وطنهم وهم أكثر إخلاصًا للقضية، وأشد تصميمًا على التبشير بالإنجيل الجديد في كل مكان.

هذا هو الموقف الذي واجهه ديوي في البحوث التي نقوم الآن بإعادة نشرها. أما البحث الثاني فيعالج بشكل قاطع موضوعًا من الموضوعات الرئيسية في العقيدة الهربارتية؛ مع القيام بتحليل تفصيلي عميق لطبيعة الإهتمام، والدقة في تبيان من أين يجب على فلسفة أكثر حداثة أن تقاسم العقيدة الهربارتية معسكرها.

وربما لم تكن هناك مشكلة يحفل بها المعلم عند قيامه بالتدريس أكثر من تلك الصعوبة التي تدور حول الحاجة إلى أن يجعل تعليمه «شائقًا» ذلك أن الأهداف الجديدة التي دخلت مدارسنا في السنوات الأخيرة، والطرق الجديدة في عرض المعرفة، يدافع عنها كلها دفاعًا سطحيًا على أساس أنه يجب علينا أن نضمن إهتمام تلاميذنا. فلا عجب أن نبذل بعض المشقة في فحص هذه المشكلة الصعبة التي يبحثها ديوي من جهة إستعراض سلسلة كاملة من التصورات النفسانية مثل: – الإنتباه، والإنفعال، والرغبة، والإرادة. وفي الحقيقة يمكن للدارس أن يستعمل هذا البحث كوسيلة لمراجعة رصيده من الأفكار الحيوية عن العقل.

غير أنه ينبغي أن توضع هذه البحوث في مكانها على إعتبار أنها تحدد نقطة تحول هامة في تطور النظرية التربوية. وفي ذلك يقول ديوي (ص 133) أن «الهربارتية إنما هي في جوهرها عبارة عن علم نفس المدرس»، والملاحظة تستحق بعض الشرح، ذلك لأنه من الوضح أن بعض الفلسفات الجديدة تجد في نفس المعلم صدى أكثر من غيرها. وليس هذا لمجرد أن هربارت كان هو نفسه معلمًا (أو فلتسمح لنا أن نقول عنه أنه كان مدرسًا) كما كان فيلسوفًا،

فلقد بدأ هيجل، أيضًا حياته معلم مدرسة، ومع ذلك فلن يسلم أحد لا في ألمانيا ولا في إنجلترا أن الهيجلية كان لها أي تأثير هام على عمل المدرس. غير أن هربارت قد «أثر» فينا إلى حد ما، إذ قد بين لنا أن بضاعتنا، أي المادة التي يجب علينا أن نقدمها للأطفال، ذات قيمة عليا. ثم أنه أعطانا (أو بالأحرى تلامذته) مخططًا واضحًا، مفصلًا يمكن به وربط الغاية بالوسيلة. كما أنه في نفس الوقت ساعدنا على هجر نظرية علم النفس القديمة عن «الملكات»، التي أكرهنا وقتًا طويلًا على أن تتغذى منها بسبب ما كنا نعانيه من نقص غذاء أفضل. وأخيرًا، فإن هربارت وتلامذته لم يكونوا مجرد فلاسفة، بل كانوا جادين في إنجاز شيء ما، وفي أن يحاربوا؛ إذا أقتضى الأمر ذلك؛ في سبيل قضية أعتقدوا أنها تتضمن تقدم الإنسانية: فلقد كانوا رجال أعمال لا أقوال. إن الشيء الذي جذب الكاتب[1] الحالي إلى يينا في عام ١٨٩١ هو تلك الأخبار التي كانت تقول بأن راين وحده، من بين فلاسفة التربية الألمان، يملك مدرسة توضيحية تقوم فيها هيئة التدريس بإبراز عقيدتها عن طريق الأعمال.

[1] المقصود الأستاذ فندلاي كاتب المقدمة.

والآن؛ من الواضح بالنسبة لديوي، أن لدينا مثالًا من نفس النوع، فهو ليس مجرد ناقد لهربارت – حيث أنه في بعض الإتجاهات يتبع مبادئ هربارت ويستكملها – أكثر مما يبدو لنا كفيلسوف آخر متمايز يهب نفسه خاصة للعمل التربوي، كما أنه مغاير تمام المغايرة لما يقوم به هربارت، ولكن مع نتيجة مماثلة، لدرجة أن جيلًا جديدًا يجد في مذهب ديوي في التربية الإجابة التي يحتاج إليها، ومعها الإيمان بالكمال، والحماسة، والتلمذة ما يضارع إلى أقصى درجة، كما قيل لي؛ الإخلاص الذي يمكن أن نشعر به بالنسبة للمرحلة الأولى لمدرسة هربارت.

والآن، ماذا هناك في إنجيل ديوي يبرهن على أنه جد جذاب للمدرس، وخصوصًا بالنسبة للجيل الأصغر سنًا؟ أن المدرس نفسه لا يمكن، بكل تأكيد، أن يعتبر «مهيجًا» **agitato** فليست ثمة حركة؛ شبيهة بتلك التي تعمل في ألمانيا وفي أمريكا على حساب الجمعيات الهربارتية. ومع ذلك فإنه يبدو واضحًا أن هناك شيئا يأخذ بالألباب في هذا المذهب إذا ما نظرنا إليه جملة في أساسه الأخلاقي وتحليله النفساني وثمرته العملية. فكما أكتسحت «المذاهب» البستولاتزية، والفروبلية، والهربارتية في مرحلتها الأولى، فإنه يبدو لنا أنه عندنا هنا مذهب ناشئ، مذهب ستكون له السيادة ويضم إليه أنصارًا كان منهم كثيرون لا يدركون إدراكًا تامًا أساسه الفلسفي.

ذلك لأن كلًا من هذه المذاهب لم يشق طريقه بسبب قوة الناطقين بلسانه فقط، بل لأنه يتفق مع العواطف والمثل العليا القائمة بالفعل. لقد كان هربارت، كما رأينا آنفًا؛ مربيًا حقًا، ذلك لأنه كمعلم كان مهيأ لمذهب ربط المعلومات، أما التربية عند ديوي؛ إذا حق لنا أن نتنبأ. فأشبه أن تتمخض عن التربية الخاصة بالمدرس «المصلح»؛ ذلك لأننا على إستعداد لذلك: – ولأننا، وما أفظع هذا القول، كلنا براجماتيون دون أن نعرف! أو؛ والأولى بنا أن نقول؛ أنه بينما نقف نحن بعيدًا عن المدارس الفلسفية المتحاربة (بل وأكثر من هذا تواضعًا دعنا نعترف بعجزنا عن فهم ميتافيزيقاها)، وعلى الرغم من أننا قد نتردد في النظر إلى أنفسنا على أنها مخلوقات تخضع «للغرض»، فإننا على إستعداد لأن ننظر إلى الطفل على أنه براجماتى. إن ديوي يقول لنا أن الهربارتية «ليست علم نفس الطفل» وهذا صحيح للغاية؛ كما أن مذهب ديوي في التربية لم يعد بصورة قاطعة علم نفس الطفل؛ لأن البراجماتي يستطيع، وهو يدرس طبيعة – الطفل، أن يفسرها، وأن يكشف عنها بنجاح لا يضارع. وهكذا إذا ما أصطنعنا لغة البراجماتى؛ فإن الهربارتية كانت في زمن أسبق مفيدة لأنها نجحت، ولأنها حققت غايتها، واليوم نرى أن التأويل البراجماتي لعلم نفس الطفل «ناجحًا»؛ وأنه يفسر الطفل فعلًا، وأنه يعطينا مفتاحًا لسلوكه الظاهر، كما أنه يعاوننا على توجيه طاقاته.

وسيوجه بعض قرائي سؤالًا عن حكمة وضع عنوان فلسفي لهذه المقالات لأنه من الجدير بالملاحظة أن ديوي نفسه لا يستعمل في أي موضع مصطلح البراجماتية، فلماذا لا يجب على ناشره أن يحذو حذوه مع السماح للقراء، إذا شاءوا، أن يظلوا «براجمتين دون أن يدروا؟» أما دفاعي عن ذلك فأفضل موضع نجده فيه هو أن نفتش عنه في البحث الثالث في هذا المجلد، حيث تعرض قضية أكثر فاعلية لمعاونة «المشتغل العملي» على أن يؤسس عمله على مبادئ تحررية، وألا يعتمد بعد الآن على «ذبذبة بين الخرافة والروتين» لهذا، فإني أعتقد أنه لا يسكن تقديم خدمة طيبة لطالب التربية، إذا ضربنا عليه ستارًا من الحجب، وقدمنا إليه عرضًا جديدًا في التربية، ثم تركناه بعد ذلك في ظلام إتجاهات أعمق وأوسع تكمن وراءها. وعلى قدر ما يمكن أن أستعرض من التأثيرات التي تعيد بناء التربية في يومنا هذا، فإن مصدرها يرجع أكثر ما ترجع إلى أفكار تتفق عمومًا، سواء أكان ذلك عن وعي أم لا، بما يعرف باسم البراجماتية. فإذا كان ذلك كذلك، فلابد أن يعتمد المدرسون عليها، وأن يشتغلوا بمثل هذه القراءات ومثل هذا التفكير إذا لزم الأمر للكشف عن كيفية قيامها.

بعبارة أخرى، يتكشف لنا نحن المدرسين يومًا بعد يوم أننا لا نستطيع الوصول إلى أعماق مهنتنا إلا إذا رجعنا إلى الفلسفة، أو بالأحرى، إذا لم نعد أعدادًا يجعلنا نفكر لأنفسنا ونبتعد عن الوثوق بما يعرضه علينا الفلاسفة. ولقد وجه أخيرًا أحد المدرسين الممتازين[1] دعوته إلى الجمهور الأكبر راجيًا أن تستخدم البصيرة الفلسفية في تنمية حياة أسمى: وإني لغير آسف الآن على ما قام به الأستاذ ديوي من هجر لميدان التربية بغية تكريس نفسه للفلسفة بشكل أكبر، إذ أني مقتنع بأنه يعمل أيضًا على تحقيق ما سيكون باقي الأثر في التربية الأمريكية، طالما كانت آراؤه قائمة على نظرة أكثر عمقًا في التجربة الإنسانية.

[1] أنظر

Eucken: The Life of the Spirit (Williams of Nargate, 1908).

فإذا ما بدا منا نحن المدرسين، كلما تقدمت بنا السن، رغبة أكثر تلهفًا للسيطرة على هذه الأسس، فإن الفلاسفة بدورهم سيكونون أكثر إستعدادًا للهبوط إلى مستوانا، ليقدموا لنا يد العون بالإرتفاع إلى تلك «النظرة إلى الواقع المتدرجة في الإتساع»، وأي «عادة وضع عقلك جنبًا إلى جنب مع الحقائق»[1] الأمر الذي قد يبدو لنا أنه الفضيلة الأخيرة والنادرة في مهنة كل خطيئتها المحيرة (وهذا أمر لا مفر منه، لأنه نابع من طبيعة دعوتنا) أن يصبح لدينا إكتفاء ذاتي وأن نكون دجماطميين. فضلًا عن ذلك، فإننا نستطيع؛ فقط من خلال مثل هذا التصميم الحماسي بالتفكير في أنفسنا، أن نفر من تكرار أخطاء أسلافنا، الذين نقتفي آثارهم إقتفاء أعمى، فتتبع كل نبي جديد بمجرد ظهوره ثم نهجره، فالأشياع موجودون على الدوام، وواجبنا في الشئون العملية أن نعمل مع شيعتنا، أما إذا كان لزامًا علينا أن نبحث في التربية على أنها علم من العلوم، فلا بد أن نضرب عن التشيع وراء أي مدرسة. وما أكثر «المدارس»، التي يضم كل منها أنصارًا من المتحمسين لها، ولم نعرف عنها شيئًا في العشرينيات الأخيرة! لقد عرفنا الفروبليين؛ والسلوديين Ioy dists & والهربارتيين، والأويريكيين Eurekists(؟) وما هؤلاء إلا عدد قليل من الطوائف التي كونت مدارس تتميز على حد سواء في التحمس لعقيدتها وفي الأفق الضيق لعواطفهم.

---

[1] المرجع السابق

ولذا لست في حاجة إلى تأكيد من المؤلف لعرض هذه البحوث لا على أنها التعبير الصحيح عن «المدرسة» الجديدة، بل على أنها مادة للتأمل. بل إنها من حيث مظهرها العملي أكثر من هذا: فهي إذا ما أضيفت إلى بحوث المجلد الأول فإنها تزودنا بغرض فعال يستطيع أي مدرس، بالدرجة التي تسمح له بها ظروفه، أن يجري عليه الإختبار في ميدان عمله. ومن ناحيتي الشخصية فإني أثق ثقة كبيرة في هذا الفرض لدرجة أنني أقوم، بمعاونة زملائي، بمحاولة وضعه إلى حد ما موضع الاختبار العملي في مدرستي خاصة فيما يتعلق بتعليم الأطفال فيما بين السادسة والعاشرة. غير أنه، لما كان القيام بتقدير النتائج في مجال التربية مهمة شديدة الصعوبة، فإننا سننتظر طويلًا إلى أن تعد إعدادًا حاسمًا يمكننا من أن نعلن أن الفرض قد تحقق بنفسه إلى نتيجة ما. أن الدكتور شيلر **Schiller** يعلن، حقًا، في زهو المنتصرين أن «العقائد البراجماتية ستصبح بعد عشرين عامًا أخرى عامة عمليًا»، ولما كانت عشرون سنة ليست إلا فترة قصيرة في تاريخ التربية، فإننا نستطيع أن ننتظر في إرتياح ألف عام. أما فترة الإنتظار فمن الممكن أن تشغل، في صور مختلفة، بالمضي في العمل الذي تركه ديوي عند مغادرته شيكاغو، أعني بإختبار قيمة النظرية عند ترجمتها إلى ميدان العمل، كما نظفر في الوقت نفسه بالتثبت بآراء أشمل ترتكز عليها النظرية.

وأحد هذه الآراء الكبرى، تعد أشملها وأعمقها، هو ذلك الذي يحلق بنا إلى ما وراء المذهب البراجماتي ويكشف من أمر الكاتب أنه ينتمي إلى «أسرة الإيمان». أن الفقرات النهائية من البحث الأول يجب أن تمنح الشجاعة والأمل لكل المدرسين الذين يؤمنون بواقعية رسالتهم، مهما يكن شكل الفلسفة التي يعتنقونها. إنه: «إيمان بوجود مبادئ أخلاقية – لا على أنها في الهواء – ولا لمجرد أنها أولية سابقة على التجربة – بل واقعية بالمعنى الذي تعتبر به القوى الأخرى واقعية – والتي يصبح بجانبها كل شيء آخر نعناعًا وينسونًا وكمونًا». وما من شك في أن هذا إيمان يستطيع أن يدك الجبال، ولن يكون المدرس الذي يستمسك به، سواء أعترفت الكنائس بعقيدته أم لم تعترف، بعيدًا البتة عن مملكة السماء!

لقد أشرت إلى ما يبدو أنه بالغ الأهمية بالنسبة للملامح العامة لهذه البحوث الثلاثة، فبينما كان المجلد الأول في صلبه دراسة تكوينية، فإن هذه تعالج الموضوع بشكل أوسع مشفوعًا بالتحليل، هذا رغم أن طريقة المعالجة تتطلب دائمًا الرجوع إلى وجهة النظر التكوينية. ومع ذلك، فهناك وجه آخر لهذه التربية نرى ضرورة تأكيده هنا. فالأستاذ ديوي، إذا صح ما لدي من معلومات، ليس سياسيًا ولا إشتراكيًا بالمعنى الماكر لهذين الإصطلاحين،

غير أن أحدًا من الذين يفكرون بعمق حول التربية لا يمكن أن يفشل في إدراك تأثير مؤلفاته في المجتمع، فدراسات كهذه ليست مجرد جمع ووصف الحقائق الخاصة بالأطفال، بل أنها تقود الدارس إلى أن يتساءل أسئلة باحثة عن العالم الذي يجب عليه أن يوجد فيه. ففي إنجلترا لم يرتبط حتى الآن واجب المعلم، وبأي طريقة محددة بالنظريات السياسية أو الاجتماعية؛ اللهم إلا إذا نظرنا إلى نظامنا في مدارسنا الإلزامية في هذا الضوء. لا مراء في أن أرنولد أوف رجبي **Arnold of Rugby** قد نشر نظريته في التربية، وفسرها عن طريق وضعها موضع التطبيق، وقد أثرت هذه النظرية تأثيرًا عميقًا في الحياة الإنجليزية في بعض طبقات المجتمع. وعندما يكتب لنا ديوي الآن ليقول لنا عن المدرسة أنها «تمثل، في روحها الخاصة، حياة إجتماعية خالصة»، فإن القراء الإنجليز سوف يستعيدون إلى أذهانهم التقاليد الأرنولدية أو تقاليد «المدرسة الشعبية» كحالة تؤيد رأي ديوي، بيد أنه بعيدًا عن هذه الحركة، أي في مجال تربية أعلى،

كان إعترافنا ضئيلًا بالنتائج الاجتماعية التي يتضمنها النظام المدرسي، فلقد أقتصر تفكيرنا كقاعدة على بسط منافع المدرسة إلى أكبر عدد ممكن من الأفراد، أو تحريرها من الأجور المدرسية، أو المديرين الكهنوتيين. غير أن الأثر الفعلي للمدرسة قد عولج طوال هذه المدة على أنه فردي في أهدافه ونتائجه. أما النظرية التي تعرض ههنا، فهي أساسًا، من نوع آخر. «فهدف العمل المدرسي ومعياره يجب البحث عنه في علاقته الوظيفية بالحياة الإجتماعية» – ويقتضينا الواجب أن نطبق هذه القضية لا على مصالح الجماعة فقط، بل على المنهج والطريقة.

إن هذا الرأي جديد علينا هنا في إنجلترا – أعني أنه جديد كنظرية. كان كثير من المدرسين يحسون منذ سنوات عديدة بالحاجة الملحة إلى ضرورة الوصول إلى تطبيق أفضل، إلا أنه لم يكن عندنا أية نظرية بخصوص المناهج، ولا مبادئ تعود بنا إلى النظر إلى الطفل في علاقاته الإجتماعية، منبثقة عن حياة إجتماعية أرقى. غير أننا الآن في عصر تواجهنا فيه هذه المشكلات في مجتمع هو مجتمع الكبار. حيث نضطر في عالم السياسة والإقتصاد إلى وضع المعطيات الإجتماعية – موضع الإعتبار

؛ ثم إن هناك، على ما نعتقد، كثيرون سيسرهم أن يروا أي ضوء يمكن إلقاؤه على المشاكل المدرسية عن طريق دراسة الأخلاق الاجتماعية. ولو كان صحيحًا بعض الصحة وصف طبيعة الطفل على أنه «قد ولد مزودًا برغبة طبيعية في أن يمنح، وأن يعمل، أي بعبارة أخرى في أن يقدم خدمات»، فكم يكون الهجوم على المدرسة ثقيلًا عند إحتضان أي «رد فعل ضد روح الجماعة».

ولقد خاطرت بالقيام ببعض تغييرات بسيطة في بعض العبارات هنا وهناك، ومن حين لآخر لإصلاح عبارة أعتقدت أنها صعبة. وفيما عدا هذه الإستثناءات فإنا نقوم بطبع هذه البحوث كما ظهرت في صورتها الأصلية من مطبعة جامعة شيكاغو.

وإني المدين لزميلي المستر ستوكتون **C.E. Stockton** لتطوعه بقراءة النص وبإعداد الفهرست.

البروفسور ج. ج. فندلاي

المبادئ الأخلاقية أساس للتربية

1

ملخص:

١- الأخلاق المدرسية وجه واحد فقط من وجوه النظرية الأخلاقية العامة، ويجب علينا معالجتها تحت عنوانين إثنين: (١) الجانب الإجتماعي، (٢) الجانب الفردي أو النفساني. إنهما جانبان من جوانب السلوك، وإن كانا يندمجان في أي موقف محسوس. إيضاح لهذين الوجهين من الحياة العملية.

٢- من الممكن تطبيق هذا الوضع على الأخلاق في المدرسة. فالقيم الإجتماعية في الخبرة المدرسية تتسع لأكثر من مجرد التدريب على المواطنية، فهي تمتد إلى كل ميادين النشاط إجتماعي الذي سيمارسه الطفل فيما بعد، بما يتضمنه ذلك من طاعة وقيادة في الجماعة الديموقراطية الحديثة (أعني في جماعة متغيرة).

ومن ثم فلن يكون في وسعنا أن نقبل قضايا صورية عن الهدف الأخلاقي في التربية: وكل ما تمدنا به هذه القضايا إنما هو مقولة جدباء من الملكات العقلية. يجب إنزال المثل الأخلاقية إلى الأرض، وتفسيرها بواقع أعمال التلاميذ في المدرسة.

3– يجب إذن أن تكون حياة الجماعة المدرسية حياة حقيقية – لا تمرينات لحياة مستقبلة. وإهمال مثل هذا المطلب يخلق (١) حالة مرضية حيث يتجه إنتباه المدرس إلى تقويم الأخطاء، (٢) نوعًا من الشكلية تقيمها الأخلاق المدرسية التي تخلق من حيث هي كذلك.

4 – إن مطالب هذه الجماعة (المنهج وطرق التدريس) تحتاج كذلك إلى أن تتشرب الواقع، أن تتشرب الهدف الإجتماعي. أما فيما يختص أولًا بالطرق: فينبغي ألا تكون اللغة مجرد وسيلة شكلية، بل يجب إستخدامها في الإستعمال الراهن، كما ينبغي أن يجد فيها كل تلميذ وسيلته الخاصة للتعبير. وقد يمكن أن تبحث موضوعات الدراسة، لا من حيت علاقتها الجوهرية بالخبرة الراهنة، بل من حيث علاقتها بالمثيرات الخارجية: كالشوق أو الخوف، أو من حيث الدوافع اللا إجتماعية للمنافسة. أما المبدأ المضاد فيؤدي إلى التعاون وتبادل الخدمات.

5- وفيما عدا هذا المبدأ الإجتماعي الأساسي لن نجد معيارًا للقيم التربوية. وليس هناك حدود يقف عندها كل من الشكل أو الفن الصناعي اللهم إلا كضرورة وتابع «للمضمون»، أي للتجربة الواعية للإنسان. توضيح ذلك من علم الجغرافيا.

6- إيضاح أكثر من ذلك – معنى التاريخ بالنسبة للطفل. إن الماضي غالبًا ما يعرض مناظر أكثر بساطة، ولكن يجب ربطها بالحاضر.

٧- أن الدراسات التي تهتم ب «الشكل » تقاسي دائمًا من النقص في عنصر الإثارة والتحريك. توضيح ذلك من العلوم الرياضية.

٨- ما علاقة هذه المطالب إذن بالأخلاق؟ إنها علاقة، ما دامت هذه المطالب، أو هذه الطرق، وهذه الحياة الجماعية في المدرسة، تزودنا بمادة إجتماعية وبمواقف شبيهة بتلك التي سوف تنتظره في مجتمع الرجال الأكبر الذي ستقوده إليه.

9- الأخلاق كمسألة فردية: (١) إن دراسة الطفل تكشف لنا عن مصدر السلوك في الغرائز والدوافع، (٢) وأن حياة الفرد يجب أن تفحص لنرى مبلغ ما يصل إليه السلوك الإنساني في كل من عهدي الطفولة والرجولة.

١٠ - ثلاثة ملامح بارزة للخلق الحسن وهي: (١) القوة، (٢) الإدراك السليم، (٣) سرعة التأثر واللباقة: أي أن الصفات النزوعية، والفكرية، والعاطفية للنفس تساهم جميعها في تكميل الخلق.

11- دعنا، إذن، نحكم على العمل المدرسي على أساس هذا المعيار الأخلاقي: (أ) مجرد الكف عن العمل لا قيمة له. (ب) إن الإدراك السليم والحكم السديد يمكن التدريب عليهما فقط أثناء البحث الفعال. (ج) أما العاطفة فمن الممكن أن تجد تدريبها فقط في المواقف الإجتماعية المناسبة وفي المادة الجمالية.

١٣- خاتمة. حاجتنا إلى إيمان صادق بحقيقة المبادئ الأخلاقية التي ندرسها.

من الواضح غاية الوضوح أنه لا يمكن أن يكون هناك صنفان من المبادئ الأخلاقية، أو أن شئت فقل صورتين للنظرية الأخلاقية، تختص إحداهما بالحياة في المدرسة، والأخرى بالحياة خارجها. وبما أن السلوك وحدة لا تتجزأ، فلابد أن تكون مبادئه وحدة كذلك. ويبدو لي أن تواتر الميل إلى مناقشة موضوع الأخلاق المدرسية، على إعتبار أن المدرسة نظام قائم بذاته، وأنه من الممكن دراسة الأخلاق فيها دون الرجوع إلى المبادئ العلمية العامة للسلوك، من الأمور التي يؤسف لها أشد الأسف. فالمبادئ واحدة، والذي يختلف بإختلاف الظروف إنما هو النقاط الخاصة بالإتصال والتطبيق. لذلك لن أقوم بأي دفاع عما سأبدأ به من قضايا يبدو لي أنها كلية من حيث صحتها ومن حيث مجالها، ثم النظر فيما بعد إلى العمل الأخلاقي في المدرسة كأنه حالة خاصة لهذه المبادئ العامة. ولعلي أستميحكم عذرًا عندما أضيف أيضًا إلى ما سبق أن حدود المكان تمنع الكثير من الإسهاب والوصف، وأنه طالما كانت العناية بالشكل هي موضع الإعتبار، فإن المادة ستعرض عليكم آنئذ بصورة دجماطية إلى حد ما. ومع ذلك أرجو ألا تكون هذه الصورة دجماطية في روحها، إذ في نظري أن كل المبادئ التي قررت قابلة للتبرير العلمي البحت.

لكل نظرية أخلاقية وجهان، فهي تحتاج إلى إعتبارها من وجهتي نظر مختلفتين، وإلى أن تقرر في صورتين مختلفتين من المصطلحات: ألا وهما المصطلحات الإجتماعية والمصطلحات النفسية. ومع ذلك، فنحن لا نقيم بينهما، هنا، تقسيمًا، ولكن نقيم ببساطة تمييزًا. ولما كانت الأخلاق النفسية لا تحيط بكل أجزاء هذا المجال، كنا في أشد الحاجة إلى الأخلاق الإجتماعية لنطوي بها تلك الأرض التي تركت دون أن تمس، إن كلتيهما تضم بين دفتيها مجال السلوك جميعه. وليس معنى التمييز السابق ذكره أن ثمة إتفاقًا، أو إمتزاجًا بينهما، كما لو كانت وجهة النظر النفسية قد أصابها ضعف في نقطة ما، فأحتاج الأمر إلى وجهة النظر الإجتماعية لإستكمال النقص. فكل نظر نفسي أو إجتماعي يعتبر كاملًا ومتناسقًا في ذاته، طالما كان غرض كل منهما بالذات أو مقصده هو موضع الإعتبار. غير أن السلوك له من طبيعته ما يجعلنا في حاجة إلى أن نفسره تفسيرًا دقيقًا من وجهتين من النظر. أما كيف يحدث مثل هذا التمييز فقد يمكن أن نخمنه تخمينًا حين تتذكر أن الفرد والمجتمع لا يناقض أحدهما الآخر، ولا ينفصل أحدهما عن الآخر. فالمجتمع مجتمع أفراد والفرد دائمًا هو فرد إجتماعي،

إذ لا وجود له بنفسه. فهو يعيش في المجتمع، وللمجتمع، وبالمجتمع، وهذا بالضبط أمر المجتمع الذي لا وجود له إلا في داخل الأفراد الذين يكونونه. بيد أننا نستطيع أن نفسر عملية واحدة وبالذات (أعني – كقول الصدق – مثلًا) بتفسيرين: أما من ناحية وجهة النظر الخاصة بتأثيرها في المجتمع ككل، وأما من ناحية علاقتها بفرد معين هو موضوع البحث. أما الشرح الأخير فسيكون شرحًا نفسانيًا، وأما الأول فسيكون إجتماعيًا بما فيه من مدلولات ومصطلحات.

فلو كان الخلاف، بعدئذ، مجرد خلاف على وجهة النظر، لأصبحنا أولًا في حاجة إلى الكشف عما يحدد هاتين الوجهتين من النظر فإن سأل سائل وما وجه ضرورتهما قلنا لأن السلوك نفسه له وجهان. فالسلوك، من ناحية، صورة من صور النشاط. إنه طريقة للعمل. إنه شيء ما يقوم به شخص ما. فليس هناك أي نوع من السلوك دون أن يكون له فاعل. فالسلوك، من وجهة النظر هذه، عبارة عن عملية لها شكلها الخاص أو طريقتها الخاصة، ولها، كما كانت فيما سبق، آليتها المتحركة الخاصة بها.

بمعنى أنه شيء ما يعمله الفاعل بطريقة معينة؛ شيء يعتبر من إنتاج الفاعل نفسه، شيء يحدث في نفس الوقت بعض التغيرات في الفاعل المذكور كفاعل له أو صانع. والآن، عندما تتساءل كيف يأخذ السلوك مجراه، وأي نوع من أنواع «العمل» هو، أعني، عندما نبحثه من ناحية علاقته بالفاعل الذي يصدر عنه، والذي تبدل قواه بمقتضاه، فإن بحثنا يكون بالضرورة بحثًا نفسانيًا. وهكذا نرى أن علم النفس يحدد لنا «كيفية» السلوك، أي الطريق الذي يأخذ فيه السلوك مجراه. أما أن نضع في الإعتبار مثل هذه الوجهة من النظر فأمر ضروري لأن من الواضح أن التغيرات التي تطرأ على النتائج أو الثمرات يجب أن تتدفق من التغيرات الحادثة في الفاعل أو العامل. ذلك أنه إذا أردنا الحصول على أنواع شتى من الأشياء المختلفة الصنع، فعلينا أن نبدأ بإحداث تغييرات في الآلات التي تنتجها.

وأملي ألا يساء فهم كلمة «الآلات machinery» بأن تؤخذ حرفيًا على معناها الميت والميكانيكي. أن كل ما نقصده هنا هو أن تقوم طريقة عمل الفاعل الفرد بضبط الإنتاج، أو بضبط ما يقوم هو بفعله، كما تقوم بالضبط آلة أعمال خاصة بمراقبة الإنتاج في ذلك الإتجاه، فكل فاعل فرد له بنية معينة، وله طرق معينة في إجراء العمل. هذا هو ببساطة هو ما نعنيه من الدلالة على لفظ الآلات.

غير أن دراستنا للسلوك لا تقف بنا عند الإجابة عن سؤالنا: كيف يتم السلوك؟ بل لابد لها أن تشتمل أيضًا الإجابة عن سؤال آخر هو: ما هو السلوك؟ فكما أن هناك شيء قد فعل، هناك أيضًا الطريقة التي أنجز بها هذا الفعل. هناك أهداف، وثمرات، ونتائج، كما أن هناك طرقًا وووسائل وعمليات. فإذا ما نظرنا الآن إلى السلوك من وجهة النظر هذه (أعني، من ناحية ما يتعلق بعملية إنجازه الحالية، أو بمضمونه، أو بقيمته الملموسة) فإن ذلك معناه أننا ننظر إليه من وجهة النظر الإجتماعية – أي، من المكان الذي يشغله، وليس ببساطة من ناحية علاقته بالشخص الذي يفعله، بل من ناحية علاقته بالموقف الحيوي جميعه الذي يدخل فيه.

إن النظرة النفسانية للسلوك عليها إذن أن تجيب على مشكلة الفاعلية، أي على مشكلة كيف يعمل الفرد، أما النظرة الإجتماعية فعليها أن تعالج لنا ماذا يفعل الفرد وماذا يحتاج أن يفعله، من زاوية وجهة نظر عضويته في كل أكبر منه.

وربما أمكننا إيضاح ذلك بالرجوع إلى الحياة العملية. مثال ذلك: رجل يبدأ أعماله بإنتاج أقمشة قطنية. الآن، نستطيع أن ننظر إلى حرفته هذه التي يقوم بها من زاويتين. فالفرد الذي يقوم بإنتاج الأقمشة لا يخلق الحاجة إليها. المجتمع هو الذي يحتاج إلى الأقمشة، ولذلك فإنه يهيئ للفرد غرضًا أو هدفًا. إنه في حاجة إلى كمية معينة من الأقمشة، ومن أقمشة معينة متفاوتة الأنواع والنماذج. إنه هذا الموقف الخارج عن مجرد عمليات منتج الأقمشة، هو الذي يحدد معنى وقيمة ما يصنعه المنتج. فإذا لم يكن عمله تحقيقًا لهذه الحاجات والمطالب الإجتماعية، فإن حرفة صانع الأقمشة ستكون مجرد حرفة شكلية. وآنئذ لن يكون ثمة فرق بين عمله هذا وبين ذهابه إلى الصحراء ليقيم أكوامًا من الرمال ثم يعود لهدمها مرة أخرى. غير أنه من ناحية أخرى، لا بد من مواجهة إحتياجات المجتمع، وتحقيق أهدافه، وذلك عن طريق نشاط فرد معين أو مجموعة معينة من الأفراد. ولن تشبع الحاجات أبدًا حتى ينهض أحد الأفراد فيأخذ على عاتقه كشأن من شئونه الخاصة سد هذه الحاجات. ومن ثم، يمكننا أن ننظر إلى صناعة الأقمشة القطنية،

ليس فقط من ناحية المركز الذي تشغله في المحيط الإجتماعي الأكبر، بل أيضًا كطريقة للعمل، ومع أنها في بساطة مجرد طريقة، إلا أنها كاملة في ذاتها. وبعد أن يحدد صاحب المصنع الأهداف التي يجب عليه أن يواجهها (أي أنواع وكميات الأقمشة التي يحتاج إلى إنتاجها) عليه أن يتجه إلى العمل ليبحث عن أرخص وأفضل طرق لإنتاجها، وفي طرق توصيلها إلى السوق. أي أن عليه أن يحول إنتباهه من الأهداف إلى الوسائل، عليه أن ينظر كيف يجعل من مصنعه، بإعتباره وسيلة من وسائل النشاط، أحسن ما يمكن أن يكون كوكالة منظمة في ذاتها. ولن يكون في معاونته هنا أي قدر من التفكير في حاجة المجتمع الملحة للأقمشة. بل عليه أن يفكر في مشكلته بلغة عدد الآلات التي سوف يستعملها ونوع هذه الآلات، وعدد الرجال الذين سوف يستخدمهم، وكم سيدفع لهم، وكيف ومن أين سيشتري مواده الخام، وعن طريق أي الوسائل سيوصل بضائعه إلى السوق. وبينما نرى الآن أن هذه المسألة عبارة عن الوسيلة النهائية الوحيدة لتحقيق غرض إجتماعي أكبر، ومع ذلك فلكي تصبح وسيلة صادقة، تقوم بإنجاز العمل الواجب القيام به، فإنه يجب أن تصبح على مر الزمن، غاية في ذاتها. بعبارة أخرى يجب أن يتقرر بلغة المصنع على أنه وسيلة عاملة.

2

وتراودني الآن فكرة إمكانية تطبيق هذا التوازي على السلوك الأخلاقي دون أن نلجأ إلى تغيير أي مبدأ من المبادئ. فالفرد كمجرد فرد ليس هو صانع المطلب النهائي للعمل الأخلاقي، أو هو الذي يقر الغرض النهائي، أو هو الذي يزودنا بالمعايير النهائية للإستحقاق. أن الذي يقرر هذه الأشياء إنما هو نظام وتطور حياة أوسع يندرج هو في إطارها. إلا أنه عندما نصل إلى التساؤل عن كيفية مواجهة الفرد للمطالب الأخلاقية، وكيف يلزمه أن يقوم هو نفسه بتحقيق القيم، فإن المسألة هنا تصبح من إختصاص الفرد على إعتبار أنه فاعل. ومن ثم وجب علينا أن نجيب بلغة علم النفس.

ولنسمح لأنفسنا أن نحول منظر المناقشة إلى المدرسة. أن التلميذ الذي يربي هناك عضو في مجتمع، وأنه يجب إستمرار تعليمه والمحافظة عليه على أساس أنه هو هذا العضو. فمسئولية المدرسة الأخلاقية، ومسئولية أولئك الذين يسوسون أمورها، إنما مردها إلى المجتمع. ذلك، أن المدرسة في جوهرها منشأة أقامها المجتمع لتؤدي عملًا معينًا بالذات –

أي لتمارس وظيفة معينة محددة في المحافظة على حياة المجتمع وتزويده برفاهية مطردة النمو، ومن ثم فإن النظام التربوي الذي لا يقر هذه الحقيقة على أساس ما يترتب عليها من مسئولية أخلاقية يصبح نظامًا قاصرًا بل خاطئًا. إذ أنه لا يقوم بما طلب منه فعلًا القيام به، ولا حتى بما يدعي القيام به. من ثم يتضح لنا ضرورة مناقشة جميع ما يتصل بكيان النظام المدرسي والأعمال المحددة له من وجهة النظر الخاصة بكل من مركزه الأخلاقي ووظيفته الأخلاقية في المجتمع.

أن كل ما ذكرناه آنفًا يعتبر من الآراء الشائعة. إلا أن الفكرة في العادة تؤخذ بطريقة جد محددة وجد صارمة. فالعمل الإجتماعي للمدرسة محصور في التدريب على المواطنية، ثم تفسر المواطنية بعد ذلك بمعنى ضيق على أنها القدرة على التصويت بذكاء في الإنتخابات، والميل لإطاعة القوانين، إلخ. بيد أنه من العبث أن يضيق معنى المسئولية الأخلاقية في المدرسة وأن يضغط على هذا النحو. أن الطفل كائن موحد، والواجب يقتضي أما أن يحيا حياته ككائن متحد متكامل، وإما أن يكابد الضياع وخلق المكدرات. أن إختيار علاقة واحدة من العلاقات الاجتماعية المتعددة التي يقوم الطفل بحملها، وأن تحديد عمل المدرسة على أساس صلته بهذه العلاقة،

إنما مثله مثل إقامة نظام شاسع من التمرين الجسماني هدفه ببساطة إنما هو تقوية الرئتين وتحسين القدرة على التنفس، مستقلًا في ذلك عن بقية الأعضاء والوظائف الأخرى. أن الطفل عبارة عن كل عضوي، عقليًا، وإجتماعيًا، وأخلاقيًا، بنفس القدر الذي هو به جسماني أيضًا. ومن الواجب، طبقًا لذلك، أن نفسر الهدف الأخلاقي الذي يحدد عمل المدرسة على أوسع نطاق يمكن أن تشمله روح الإدراك العضوي. فواجبنا يقضي علينا بأن نأخذ الطفل على أنه عضو في مجتمع بأوسع ما في ذلك من معنى، وأن نطالب بكل ما هو ضروري لمساعدة الطفل على أن يتعرف على كل علاقاته الإجتماعية، وأن يلعب دوره في تحملها.

أن الطفل يجب ألا يكون مجرد مصوت في الإنتخابات أو رعية من رعايا القانون؛ أن عليه أن يكون عضوًا في أسرة، يكون مسئولًا عنها بنفسه فيما بعد، وفي جميع الإحتمالات، في تنشئة وتهذيب الأطفال، وهكذا تراه يؤكد بقاء المجتمع وإستمراره. أن عليه أن يصبح عاملًا، وأن يلتحق بوظيفة ما يفيد منها المجتمع، وظيفة تؤكد له إستقلاله الخاص وإحترامه لذاته. أن عليه أن يكون عضوًا في حيرة وجماعة معينتين، وأن يساهم في قيم الحياة، وأن يضيف شيئًا ما إلى آداب الحضارة ونعمها أيًا كان موطنه.

إن هذه القضايا قضايا شكلية عارية، ولكن إذا ما سمحنا لخيالنا أن يترجمها إلى تفصيلات ملموسة، فسنرى أنفسنا أمام منظر فسيح متنوع، فالطفل كي يحتل مكانه اللائق المتعلق بهذه الوظائف المتباينة يجب عليه أن يتلقى تدريبًا في ميدان العلم، والفن، والتاريخ، وهذا معناه السيطرة على مناهج البحث الأساسية وعلى الأدوات الجوهرية للإختلاط والتفاهم، كما أنه يعني أيضًا جسمًا سليمًا متمرنًا، وعينًا تمتاز بالنظرة الصائبة ويدًا ماهرة، أعني أنه يمتاز بعادات تختص بالمهارة والمثابرة، عادات يمكن أن نسميها، فوق ذلك، بعادات تقديم الخدمات. أن عزل العلاقة الشكلية للمواطنية عن جميع نظام العلاقات الذي ترتبط به حاليًا إرتباطًا وثيقًا، وأن القول بإفتراض أن هناك دراسة معينة أو طريقة خاصة للمعاملة يمكن بها أن تجعل من الطفل مواطنًا صالحًا؛ أعني بعبارة أخرى، أن إفتراض أن المواطن الصالح شيء أكثر من عضو مفيد فعال في المجتمع، أي أنه شخص يضع كل قواه البدنية والعقلية تحت المراقبة، كل هذا يعتبر طوقًا من الخرافة تتمنى سرعة زواله من المناقشات التربوية.

أضف إلى ذلك نقطة أخرى. أن المجتمع الذي يتحتم على الطفل أن يكون فيه عضوًا، في الولايات المتحدة الأمريكية، هو مجتمع تقدم ديمقراطي. وعليه، فالطفل يجب أن ينشأ للقيادة كما يجب أن يربي على الطاعة، فيجب أن تكون لديه القدرة على قيادة نفسه، وعلى توجيه الآخرين، أعني يجب أن تكون لديه قدرات على الإدارة، ومقدرة على تحمل المسؤولية في مواقفها. ولا جدال في أن هذه الحاجة الملحة للتربية من أجل القيادة ذات أهمية خطيرة في ميدان الصناعة كما هو الشأن في ميدان السياسة. ذلك أن أمور الحياة تصبح يومًا بعد يوم أكثر وقوعًا تحت إشراف الذكاء والمهارة في إدراك وإحداث الإتصالات بين الناس.

زد على ذلك، أن ظروف الحياة في تغير مستمر. فنحن نعيش وسط تطور صناعي وتجاري ضخم. فالإختراعات الحديثة، والآلات الحديثة، والوسائل الحديثة للنقل والمواصلات تتوالى على مسرح الحوادث سنة بعد أخرى. وعليه، فمن المستحيل إستحالة مطلقة أن تنشئ الطفل تنشئة تتعلق بأي وظيفة معينة في الحياة. وبقدر ما يمكن أن تساس شئون التربية على هذا الأساس، سواء أكان ذلك لا شعوريًا أم شعوريًا، فإنه ينجم عن ذلك ضرورة عدم تهيئة مواطن المستقبل لوظيفة بعينها، بل علينا أن نجعل منه شخصًا في حالة تعادل، أو تابعًا، أو طاقة حالية مؤجلة إنتظارًا للعمل مستقبلًا. فبدلًا من أن يرعى هو شئون نفسه وشئون الآخرين، يصبح هو شخصيًا موضعًا للرعاية.

وهنا، أيضًا يجب أن تفسر المسئولية الأخلاقية للمدرسة من الناحية الإجتماعية بروح أشد ما تكون حرية وإتساعًا، وهذا يعادل تدريب الطفل تدريبًا يمنحه القدرة على إمتلاك زمام نفسه بدرجة تمكنه من القدرة على أن يتكفل بأمرها، فلا تكون لديه فقط القدرة على أن يكيف نفسه حسب التغيرات الجارية حوله، بل يصبح قادرًا على تشكيل وتوجيه هذه التغيرات.

ومن الضروري تطبيق هذا التصور الخاص بعضوية الطفل في المجتمع على وجه الأخص عند بحث تحديد المبادئ الأخلاقية في التربية. فالمدرسة لا هدف لها ولا غرض بعيدًا عن فكرة مشاركتها في الحياة الإجتماعية. وبقدر ما نحصل أنفسنا في التفكير على أن المدرسة نظام إنعزالي فلن تكون لدينا أية مبادئ أخلاقية موجهة، ذلك لأننا والحالة هذه نفتقر إلى الهدف والمثل الأعلى. لكنه قد سبق أن قيل بأن من الممكن إقرار هدف التربية بلغة الفرد وحدها. مثال ذلك، أنه قد قيل أن الغرض من التربية هو النمو المتناسق لقوى الفرد جميعها. وهنا لن تكون لنا أية صلة ظاهرة بالحياة الإجتماعية أو بعضويتها، ومع ذلك يقال أن لدينا تعريفًا كاملًا مناسبًا للهدف من التربية. غير أننا لو أخذنا هذا التعريف مستقلًا عن أية علاقة إجتماعية فلن نجد لنا أي معيار أو نموذج نقيس عليه معنى أية كلمة من المصطلحات التي سبق أن ذكرناها. فنحن لا نعرف ما هي القوة،

ولا نعرف ما هو النمو، ولا نعرف ما هو الإنسجام. فالقوة قوة بنسبة للإستعمال الذي توضع فيه، أي بالنسبة للوظيفة التي تؤديها. أن الإنسان، إذا أخذ بطريقة إنعزالية، لا يوجد في تكوينه شيء يزوده بأغراض موجهة ويصلح للتمييز بين مختلف القوى. وإذا ما طرحنا جانبًا الهدف الذي تزودنا به الحياة الإجتماعية فلن يكون لدينا أي مرجع سوي «الملكة النفسانية» القديمة نعود إليها لتخبرنا ما معنى القوة عمومًا أو ماذا تكون عليه القوى المعينة. وآنئذ نرى أن الفكرة تتقلص لترتد إلى مجرد تعداد لقائمة من الملكات – مثل: الإدراك، والذاكرة، والإستدلال، إلخ – ثم نقرر بعد ذلك أن كلًا من هذه القوى يحتاج إلى تنمية. غير أن هذه القضية قضية شكلية عقيمة. إذ أنها تتقهقر بالتدريب إلى أن تصبح مجرد رياضة جوفاء.

ربما كان من الممكن تنمية قوى الملاحظة والذاكرة تقوية حادة بدراسة حروف اللغة الصينية، كما يمكن الحصول على دقة الإستدلال بدراسة دقائق المناقشات المدرسية في القرون الوسطى. والحقيقة البسيطة هي أنه لا توجد ثمة ملكة منعزلة للملاحظة أو للذاكرة أو للإستدلال، أكثر من وجود ملكة أصيلة للحدادة، أو للنجارة، أو للهندسة البخارية. فهذه الملكات تعني في بساطة أن دوافع وعادات

خاصة قد نسقت فيما بينها وشكلت بقصد إنجاز أنواع خاصة من العمل. وينطبق نفس الشيء بدقة على ما ندعوه بالملكات العقلية. فهي ليست قوي في ذاتها، ولكنها تكون كذلك من حيث علاقتها بالأهداف التي وضعت من أجلها، والخدمات التي يجب عليها القيام بها. ومن ثم لا يمكننا إقامتها أو مناقشتها على أنها قوي على أساس نظري، بل على أساس عملي فقط. إننا بحاجة إلى معرفة الظروف الإجتماعية التي بالرجوع إليها سيضطر الفرد لإستعمال قدرته على الملاحظة، والتذكر، والتخيل، والإستدلال قبل أن نحصل على أي أساس ألمعي ملموس لمعرفة ما يعنيه حاليًا تدريب القوى العقلية سواء أكان ذلك من ناحية مبادئها العامة أو من ناحية تفصيلاتها العملية. وما لم نفسر كل هذا بلغة إجتماعية، فلن نحصل للحياة المدرسية على مثل أو نماذج أخلاقية عليا. ولكي نفهم الدور الذي تؤديه المدرسة فعلًا، ولكي نكشف عن أنواع النقص في الناحية العملية، ولكي ننشئ خططًا للنهوض بها يلزمنا أن يكون لدينا تصور واضح عن إحتياجات المجتمع وعن علاقة المدرسة بهذه الإحتياجات.

3

ومع ذلك، فمن المناسب جدًا أن تقوم بتطبيق هذا المبدأ العام ليعطيها إلى حد ما مضمونًا أكثر تحديدًا. ماذا يعني المبدأ العام عندما ننظر في ضوئه إلى النظام المدرسي القائم؟ وما هي أنواع النقص التي يدلنا عليها هذا المبدأ؟ وما هي التغييرات التي يشير إليها؟.

النتيجة الأساسية لذلك هي أن المدرسة نفسها يجب أن تكون معهدًا إجتماعيًا حيويًا إلى أقصى درجة ممكنة أكثر مما هي عليه الآن. لقد نمى إلى علمي أنه قد أنشئت في مدينة شيكاغو مدرسة للسباحة يتدرب فيها الشبان على العوم دون أن ينزلوا إلى الماء، ويقوم التعليم فيها على أساس تكرار التمارين على مختلف الحركات الضرورية للعوم. وعندما سئل أحد هؤلاء الشبان الذين دربوا على هذه الطريقة عما حدث له عندما نزل إلى الماء، أجاب بإختصار أنه؛ «غطس». قد تكون هذه القصة صحيحة، أما إذا لم تكن كذلك؛ فإنه يبدو أن تكون مجرد خرافة أصطنعت عن قصد الغرض منها تصوير الوضع الراهن في المدرسة،

وذلك عندما نصدر عليها الحكم من وجهة النظر الخاصة بعلاقتها الأخلاقية بالمجتمع. أن المدرسة لا يمكن أن تكون إعدادًا للحياة الإجتماعية إلا إذا قدمت، من داخل نفسها، ظروفًا مماثلة تمامًا للحياة الإجتماعية. أما في الوقت الحاضر فإن المدرسة قد تكفلت بالقيام بالواجب التافه الذي كان يقوم به الملك سيسيفوس[1] على أوسع نطاق. فهي تحاول عمليًا القيام بتكوين عادة عقلية في الأطفال بغية إستعمالها في الحياة الإجتماعية التي، غالبًا ما يبدو، أنها قد أستبعدت بعناية وعن قصد من أي أتصال حيوي بالطفل الذي هو كما نرى تحت التمرين. إن الطريق الوحيد للإعداد للحياة الإجتماعية هو بالذات ممارسة الحياة الإجتماعية نفسها. فتكوين عادات تقديم النفع الإجتماعي والقدرة على الإسهام في خدمة المجتمع بعيدًا عن أي ضرورة أو باعث إجتماعي مباشر، وبعيدًا عن وضع إجتماعي قائم، معناه حرفيًا، تعليم الطفل السباحة عن طريق تدريبه على حركات العوم خارج الماء. ذلك لأن الشرط الذي لا غنى عنه قد أخرج من الحساب، وتبعًا لذلك كانت النتائج تافهة.

---

[1] ملك خرافي من ملوك كورنثة، حكم عليه في الجحيم أن يدحرج حجرًا كبيرًا من فوق تل كلما هبط الحجر عاد ثانية.

أن العملية المحزنة والكثيرة الشائعة – أي عملية الفصل بين التنشئة العقلية والتنشئة الأخلاقية، وبين إكتساب المعلومات وتنمية السلوك. هي بكل بساطة التعبير عن الفشل في إدراك وفي إقامة المدرسة كمنظمة إجتماعية، تحمل في طياتها ما لدى المجتمع من حياة إجتماعية وقيم أخلاقية. وعلى قدر ... المدرسة من النموذج الجنينى لحياة الجماعة، فإن التنشئة الأخلاقية يجب أن ينظر إليها على أساس مرضي (بالنسبة لعلم الأمراض) من ناحية وشكلى من ناحية أخرى. ذلك، أن التنشئة تعتبر مرضية عندما نوجه إهتمامنا إلى إصلاح الأخطاء بدلًا من تكوين عادات ذات خدمات إيجابية. وحينئذ يضطر المدرس إلى أن يتخذ موقفًا يكون فيه إهتمامه بحياة التلاميذ الأخلاقية قد أخذ عليه إنتباهه الشديد برعاية الذين فشلوا في إنسجام مع القوانين المدرسية وحياتها الرتيبة. تلك القوانين، التي لو نظرنا إليها في نفس الوقت من وجهة نظر تطور الطفل، لوجدناها إلى حد ما عرفية وإستبدادية. فهي قواعد قد وضعت ليكون من شأنها العمل على إستمرار سير الأوضاع المدرسية القائمة؛

إلا أن النقص الفطري للضرورة في العمل المدرسي يعكس نفسه في صورة إحساس؛ من جانب الطفل، معناه أن النظام الأخلاقي في المدرسة هو إلى حد ما نظام تعسفي. إن أية ظروف تضطر المدرس بالعناية بالفاشلين أكثر من عنايته بأولئك الذين يتمتعون بنمو صحي أمر ينبو بالإهتمام عن وضعه الصحيح كما أنه يؤدى إلى الفساد والضلال. إن الإهتمام بالعمل الخاطئ ينبغي أن يكون حالة خاصة أكثر منه الحالة الهامة. فالطفل ينبغي أن يكون لديه شعور إيجابي بما هو في سبيل القيام به، وأن تكون لديه القدرة على أن يحكم على أفعاله وعلى أن ينتقدها من وجهة نظر علاقتها بالعمل الذي يجب عليه أن يقوم به. وبهذه الطريقة فقط يمكنه الحصول على نموذج سوي سليم، يساعده بوجه خاص على تقدير الفاشلين من تلاميذه وعلى تقييمهم بالقيمة الصحيحة التي يستحقونها.

إننا حين نقول بأن التثقيف الأخلاقي في المدرسة شكلي إلى حد ما؛ إنما نعني به أن العادات الخلقية التي تظفر عمومًا بإهتمام خاص في المدرسة ما هي إلا عادات قد خلقت خلقًا، كما لو كانت، لهذا الغرض بالذات.

وحتى العادات المتعلقة بالنشاط، والنظام، والمثابرة، وعدم التدخل في شئون الآخرين، والإخلاص في أداء الواجبات المفروضة، تلك العادات التي تشربها المدرسة أذهان التلاميذ، ما هي إلا عادات ذات ضرورة أخلاقية، وذلك ببساطة لأن النظام المدرسي لا يخرج عما هو عليه، كما يجب أن يصان دون مساس به. فإذا ما أفترضنا حرمة النظام المدرسي على ما هو عليه، فإن هذه العادات تمثل أفكارًا أخلاقية دائمة وضرورية، غير أن ما يحدث بالضبط هو أنه على قدر إنعزال وآلية النظام المدرسي نفسه فإن الإصرار على هذه العادات الأخلاقية يصبح إلى حد ما غير واقعي. لأن المثل الأعلى الذي ترتبط به هو في ذاته غير ضروري. فالواجبات، بمعنى آخر: هي بوجه متميز واجبات مدرسية، لا واجبات تتعلق بالحياة. وإذا ما قارنا هذا بحال البيت الذي أحسن تنظيمه، فإنا نجد أن الواجبات والمسئوليات التي يجب على الطفل أن يعترف بها وأن يأخذ بها نفسه ليست كتلك كالتي ترجع إلى الأسرة كنظام إنعزالي خاص، بل تفيض من طبيعة الحياة الإجتماعية ذاتها التي تشارك فيها الأسرة وتسهم في إقامتها. إن الطفل ينبغي أن تكون له بالضبط نفس الدوافع للعمل الصحيح،

وأن يحكم عليه في المدرسة بنفس المعايير التي يحكم بها على الراشد في الحياة الإجتماعية الأوسع مجالًا والتي ينتمي إليها فعلًا. أن الإهتمام برفاهة الجماعة؛ وهو إهتمام فكري وعملي. كما هو عاطفي أيضًا – أعني، إهتمام بإدراك كل ما ينهض بالنظام الإجتماعي وبالتقدم. وبكل ما يساعد على وضع هذه المبادئ موضع التنفيذ – إنما هو العادة الأخلاقية القصوى التي يجب علينا أن نرد إليها جميع العادات الأخلاقية المدرسية إذا كان لا بد لها من أن تزود بنفحة من الحياة الأخلاقية.

ويمكننا تطبيق هذا التصور عن المدرسة، كهيئة إجتماعية تعكس وتنظم بصورة نموذجية المبادئ الأساسية لحياة الجماعة كلها، على كل من موضوعات الدراسة وطرق التدريس.

أما فيما يختص بطرق التدريس، فإن هذا المبدأ يقصد منه عند تطبيقه أن الإهتمام يجب أن يركز على البناء والإنتاج، أكثر من تركيزه على الإمتصاص ومجرد التعلم. وإنا ليصيبنا الفشل عندما نحاول الفردية الصميمة للطرق الأخيرة، وكيف أنها تنعكس بطريق لا شعوري، وإن كان مؤكدًا وذو فاعلية، على أسلوب الطفل في الحكم والفعل. تصور أربعين تلميذًا مكلفين جميعًا بقراءة نفس الكتب، وبإعداد وحفظ نفس الدروس يومًا بعد يوم. ولنفترض أن هذه العملية تكون إلى حد بعيد الجزء الأكبر من عملهم، وأنه يصدر عنينه بإستمرار الحكم من وجهة نظر ما يستطيعون تحصيله في مدى ساعة دراسية، ثم قدرتهم على إستعادته في حصة من الحصص. هنا، لا مجال بالتالي لأي فرصة لتقسيم العمل إجتماعيًا أو أخلاقيًا. كما أنه لا مجال لفرصة يستطيع فيها كل طفل أن ينتج بنفسه شيئًا خاصًا به،

ويمكنه به أن يسهم في رأسمال الجماعة، بينما يشارك هو، بدوره، في منتجات الآخرين. فالجميع قد أعدوا للقيام بالضبط بنفس العمل وليحصلوا على نفس النتائج. ذلك أن الروح الإجتماعية لم تزرع في نفس الطفل – إذ في الواقع؛ بقدر ما تحقق هذه الطريقة نتاجها، فإنها تذبل بالتدريج لفقدان الإستعمال. لذلك ، فإن من السهل علينا أن نرى؛ من الناحية الفكرية، أن أحد الأسباب التي تجعل القراءة في المدرسة بصوت مرتفع كثيرة العيوب، هو أن الدافع الحقيقى لإستعمال اللغة – أي الرغبة في التفاهم والتعلم – لم يوضع موضع الإستعمال. فالطفل يعرف معرفة أكيدة أن المعلم وجميع زملائه التلاميذ لديهم ما لديه بالضبط من الحقائق والأفكار، فهو لا يقدم لهم ألبتة أي جديد. وهنا؛ يمكننا أن نتساءل عما إذا كان النقص الأخلاقي لا يساوي النقص العقلي جسامة وخطورة. فالعمل يولد ولديه الرغبة الطبيعية في أن ينتج، وأن يعمل، أو بمعنى آخر، ولد مطبوعًا على أن يقدم لنا خدماته. وعندما يهمل إستخدام هذا الميل، وعندما تصبح الظروف وقد تهيأت لتحل محله هناك دوافع أخرى، فإن رد الفعل ضد الروح الإجتماعية يصبح أقوى مما تتصور – خاصة عندما يقع عبء العمل، أسبوعًا بعد أسبوع. وسنة بعد سنة، على هذا الجانب.

غير أن النقص في إنماء الروح الإجتماعية ليس هو كل شيء. فالدوافع والمعايير الفردية من الناحية الإيجابية تتكرر فتتعلم. لهذا يجب خلق بعض البواعث التي تحفز الطفل على الإنشغال بدروسه. وأفضل هذه الحوافز هو تعلق التلميذ بأستاذه، على أن يشعر في نفس الوقت أنه بعمله هذا لا يخالف القواعد المدرسية، وهكذا تراه من الناحية السلبية، إن لم تكن الإيجابية. يساهم في تقديم الخير إلى المدرسة. وليس لدى ما أقوله فيما يختص بهذه الحوافز أيًا كان مداها؛ غير أنها لا تفي بالغرض المقصود. فالعلاقة بين جزء العمل الذي يجب إنجازه وبين حب شخص ثالث يعتبر أمرًا خارجيًا، لا مسألة ذاتية. وحينئذ، فهي قابلة لأن تتحطم عندما تتغير الظروف الخارجية. أضف إلى ذلك أن هذا التعلق بشخص معين، وإن كان إلى حد ما أمرًا إجتماعيًا. قد يصبح عازلًا شديدًا وحائلًا قويًا لما يتصف به من أنانية إيجابية. وعلى أية حال، فمن الضروري أن نعرف أنه ينبغي أن ينمو الطفل تدريجيًا من هذا المؤثر الخارجي نسبيًا، إلى تقدير القيمة الإجتماعية لما يجب عليه أن يفعله من أجل الشيء في ذاته، ومن أجل علاقاته بالحياة ككل؛ لا كما لو كانت علاقته قد تسمرت في شخصين أو ثلاثة.

غير أن الدافع، لسوء الحظ، لا يكون على مستوى هذه العلاقة الطيبة دائمًا، إذ أنه كثيرًا ما يختلط بدوافع أحط منه تتميز بالفردية. فالخوف أحد الدوافع التي لابد وأن تتدخل في الموضوع، – ولا نقصد بالضرورة الخوف الجسماني، أو الخوف من العقوبة، بل الخوف من فقدان رضا الآخرين، الخوف من فشل ذريع حساس قد ينقلب إلى مرض. ومن ناحية أخرى تتدخل المنافسة والمزاحمة. وبما أن الجميع يقومون بالضبط بأداء نفس العمل، وبما أننا نصدر عليهم جميعًا الحكم (في كل من الدروس والإمتحانات، على أساس من الدرجات والتقدم) لا من وجهة النظر الخاصة ببواعثهم أو بأغراضهم التي يحاولون الوصول إليها، فليس إذن من اللائق أن نلجأ إلى شعور التفوق. فالأطفال تصدر عليهم أحكامنا بناء على مقدرتهم في عرض نفس المجموعة الخارجية من حقائق وأفكار. ويجب نتيجة لذلك ترتيبهم في درجات على أساس من هذا المعيار الموضوعي البحت. إذ سيفقد أضعفهم بالتدريج إحساسهم بالكفاية، ويرتضون لأنفسهم وضعًا من الشعور بدونية دائمة مستمرة. ولا يحتاج تبيان أثر هذا على كل من إحترام الذات وإحترام العمل إلى شرح طويل. أما الأقوياء منهم فإن العظمة تغريهم، لا على أساس قوتهم، بل على أساس الواقع وهو أنهم أقوى من غيرهم فعلًا. بهذا، نرى الطفل يدفع قبل الأوان إلى منطقة المنافسة الفردية، ويحدث هذا في إتجاه تكون فيه المنافسة آخر شيء يمكن تطبيقه، أعني، في ميدان المسائل الفكرية والروحية، القائمة على قانون التعاون والمشاركة.

ولا أستطيع أن أتوقف هنا لأصور لكم الجانب الآخر. فكل ما أستطيع أن أقوله فقط هو أن المدخل إلى كل طريقة تلتجئ إلى قوى الطفل الإيجابية، وإلى قدراته على البناء، والإنتاج، والإبداع، يعين لنا فرصة تحويل مركز الثقل الأخلاقي من مجرد عملية إمتصاص تدفعها الأنانية إلى عملية القيام بتقديم خدمات تعتبر في نفس الوقت عملًا إجتماعيًا. وستتاح لي الفرصة فيما بعد للتحدث عن هذه الخطط من الناحة النفسية، أعني من ناحية علاقتها بتطور القوى الخاصة بالطفل. أما حديثي عنها هنا فهو خاص بعلاقتها بمعنى حياة الجماعة، وبالإحساس بتقسيم العمل الذي يعين كل واحد على أن يسهم بنصيبه الخاص، وأن يحصل على نتائج يمكن أن نصدر عليه أحكامًا، لا على أنها ببساطة نتائج عقلية، بل على أساس دافع الإخلاص في العمل وما تقدمه من نفع للآخرين.

إن التدريب اليدوي أسمى من أن يكون مجرد تدريب يدوي، بل إنه أكثر من تدريب فكري، وهو بين يدي أي مدرس كفء يسلس له القيد. وغالبًا ما يكون ذلك بالطبع، في سبيل تنمية العادات الإجتماعية. ومنذ ظهور فلسفة كنط أصبح من الشائع في نظرية الفن، أن أحد مظاهرها التي لا غنى عنها هي أن الفن صفته الشمول، أعني أنه لا ينبغي أن يكون نتاجًا لأي رغبة أو شهوة شخصية بحتة، أو أن يكون قادرًا على ملاءمة فردية فقط، بل ينبغي أن تكون قيمته نابعة من إشتراك الجميع في إدراكه.

أن التفرقة بين ما هو فكري وبين ما هو أخلاقي يجب أن تستمر حتمًا في مدارسنا (رغم الجهود الفردية التي يبذلها بعض المدرسين) طالما كان هناك فصل بين التعلم والعمل. أن محاولة ربط الإعتبار الأخلاقي الأصيل بعمليات التعلم البحتة، وبالعادات التي تصطحب عملية التعلم هذه، يمكن أن تنشأ فقط أثناء التدريب الأخلاقي المصاب بالشكلية، والتعسفية؛ والتأكيد الزائد عن الحد المعجز عن التطابق. ذلك، أن كثرة ما قد أنجز كما هو حادث الآن يرينا فقط الإمكانيات التي قد تلازم العلاقات الأخلاقية العضوية الوطيدة التي تتضمنها طرق النشاط يستبدل إقتناص الفرص بالمشاركة والتعاون وتبادل الخدمات.

5

إن مبدأنا القائل بأن المدرسة نفسها عبارة عن نظام إجتماعي تمثيلي، قد يمكن تطبيقه على مادة الدراسة في التعليم – كما أنه يجب تطبيقه إذا كان لابد لنا من التغلب على التفرقة بين كل من العلم والأخلاق.

إن النظرة العابرة للمؤلفات التربوية ستكشف لنا عن الحاجة الماسة إلى معيار مطلق لقياس القيم الدراسية؛ ولتحديد كل من قيمة المضمون وقيمة الشكل. ونحن في الوقت الحاضر على إستعداد لأن يكون لدينا معياران، أو ثلاثة، أو حتى أربعة معايير مختلفة نقيس عليها مختلف القيم – سواء أكانت تنظيمية، أو ثقافية، أو تعليمية. إذ ليس ثمة تصور لأي مبدأ موحد فريد. والمهم في الموضوع هو أن مدى وطريقة الدراسة التي ترتفع بالتلميذ إلى مستوى الشعور ببيئته الإجتماعية، والتي تمنحه القدرة على أن يفسر قواه الخاصة من وجهة نظر إمكانياتها في تقديم خدمات إجتماعية، هو هذا المعيار الموحد الأقصى.

أن التفرقة بين قيمة الشكل وبين قيمة المضمون قد أصبحت من الأمور العادية، إلا أنه على قدر معرفتي، لم تبذل أية محاولة لإعطائها أسبابًا معقولة. وإني لأقدم لكم ما يأتي كمفتاح لهذا الموضوع: إن أي دراسة من وجهة نظر معينة تعين الطفل على الشعور بتركيب الحياة الإجتماعية أو بنيتها، كما أنها تساعد، من وجهة نظر أخرى، أن يفتح الطريق إلى التعرف على الأدوات التي يسير المجتمع بمقتضاها وإلى السيطرة على هذه الأدوات. أما الجانب الأول فهو ما نطلق عليه أسم قيمة المضمون، وأما الآخر فهو ما ندعوه قيمة الشكل. وهكذا نرى أن الشكل لا يمكن أن ينطوي على معنى البخس بأي حال من الأحوال. إنه لا يقل أهمية عن المضمون. فهو يمثل لنا، وكأنه، التطبيق التكنيكي، وعملية توافق الوسائل التي يتطلبها العمل الإجتماعي، بالضبط كما يختص المضمون بتحقيق القيمة أو الغاية من العمل الإجتماعي. لذلك، فإن ما نحتاج إليه ليس هو الإنتقاص من قيمة الشكل، بل وضعه في الموضع اللائق به، أعني، أنه طالما كانت صلته صلة الغاية بالوسيلة، فإنه يجب أن يبقى تابعًا لغاية ما، وأن يدرس على أساس علاقته بهذه الغاية. هذه التفرقة في نهاية المطاف تفرقة أخلاقية، لأنها لا تتعلق بشيء موجود بموضوع الدراسة من وجهة النظر الفكرية أو المنطقية البحتة، بل تتعلق بدراسات ينظر إليه من ناحية الطرق التي بها يمكن أن تنمي شعورًا بطبيعة الحياة الإجتماعية، شعور مفروض على الطفل أن يعيش فيه.

لنتناول المناقشة أولًا من جانب المضمون. يجب أن تعتبر الدراسة وسيلة تنشئة يحقق بها الطفل الجانب الإجتماعي من العمل، فإذا ما تقرر ذلك فإنها تقدم لنا معيارًا لإختيار المادة وللحكم على القيمة. أما الآن، كما سبق أن ألمحنا آنفًا، فلدينا ثلاث قيم مستقلة محدودة: إحداها تختص بالثقافة، والأخرى بالمعلومات، والثالثة بالنظام. وترجع هذه القيم، في الحقيقة، إلى وجوه ثلاثة من التفسير الإجتماعي. وتكون المعلومات حقيقية أو تربوية فقط بقدر ما تنتجه من خيالات وتصورات محددة للمادة القائمة في الحياة الإجتماعية. ويعتبر النظام حقيقيًا وتربويًا فقط بقدر ما يمثل من رد فعل للتعليم على قوى الفرد الخاصة حتى يمكنه إخضاعها لعملية الضبط التي تقوم بها الأهداف الإجتماعية. أما الثقافة، فإذا كان لابد وأن تكون حقيقية وتربوية، وليست بريقًا ظاهريًا أو طلاء مزورًا، فإنها تمثل الإتحاد الحيوي بين كل من التعليم والنظام. إنها ترسم لنا تنشئة الفرد الإجتماعية في نظرته الشاملة للحياة وفي طريقة تعامله معها.

ويمكننا، في إيجاز، إيضاح هذه النقطة المجردة بالرجوع إلى قليل من الدراسات المدرسية. وأول ما يجب أن نعرفه في هذا الموضوع هو أنه ليس هناك حد فاصل بين الحقائق نفسها يصنفها لنا ويضع كلا منها في الباب الذي يخصها، إما في باب العلم، أو التاريخ، أو الجغرافيا على التوالي أن التصنيف المبوب السائد اليوم (والذي يشارك في تقديم التلميذ منذ البداية إلى عدد من الدراسات المختلفة متضمنة في عدد متفاوت من الكتب المقررة) يعطينا فكرة خاطئة تمامًا عن علاقات الدراسات بعضها ببعض، وعن المجموع الفكري الذي ينتمي إليه. هذه المواضيع، في الحقيقة، لها جميعًا علاقة بالحقيقة الكبرى ذاتها، أعني، بالتجربة الواعية للإنسان. إنه فقط بسبب تعدد مصالحنا، وتباين أهدافنا، نقوم بفرز المادة ثم نطلق على جزء منها أسم علم الطبيعة، وعلى جزء آخر أسم التاريخ، وعلى ثالث أسم الجغرافيا، وهكذا. فكل واحد من هذه الموضوعات يمثل تنظيمًا للمواد على أساس علاقتها بأحد الأهداف أو بإحدى العمليات السائدة أو النموذجية في الحياة الإجتماعية.

وليس هذا المعيار الاجتماعي ضروريًا فقط للفصل بين الدراسات بعضها وبعض، بل ضروري أيضًا لفهم أسباب دراسة كل منها، ولفهم البواعث التي ينبغي أن تعرض على أن لها بها صلة. فعلى سبيل المثال، كيف نعرف علم الجغرافيا؟ ما هي الوحدة التي تربط بين ما نسميه بأقسام الجغرافيا المختلفة – مثل الجغرافيا الرياضية، والجغرافيا الطبيعية؛ والجغرافيا السياسية، والجغرافيا التجارية؟ هل هذه هي محض تصنيفات تجريبية تعتمد على الحقيقة الساذجة القائلة بأننا نجري خلف مجموعة من

حقائق متباينة لا يمكن أن يرتبط بعضها ببعض، أو أن هناك بعض الأسباب التي تدعو إلى وضعها تحت أسم جغرافيا، وأن هناك مبدأ أوليًا قسمت على أساسه المادة تحت هذه العناوين المختلفة؟ ولا أفهم من كلمة «أولى» شيئًا يتعلق بالحقائق الموضوعية نفسها، لأن الحقائق لا تصنف نفسها، بل أفهم منها أنها شيء يتعلق بإهتمام العقل الإنساني بها وبإتجاهه نحوها. وهذا موضوع متشعب الأطراف، وقد تتطلب الإجابة عنه إجابة مناسبة بحثًا أطول من الذي نحن بصدده الآن. أما أني أثير الموضوع هنا فذلك لأبين من ناحية ضرورة الرجوع إلى مبادئ جوهرية أعمق إذا كان لا بد لنا من فلسفة واقعية للتربية؛

ولكي أقدم؛ من ناحية أخرى؛ توضيحًا لمبدأ التفسير الإجتماعي. وينبغي أن أقول هنا بأن الجغرافيا يجب عليها أن تعالج جميع هذه الوجوه للحياة الإجتماعية المتعلقة بتفاعل حياة الإنسان والطبيعة، أو، أنه يجب عليها أن تعالج العالم بإعتبار أنه مسرح للتفاعل الإجتماعي. وعلى ذلك فأي حقيقة إذن ستكون حقيقة جغرافية بقدر ما يتبين فيه إعتماد الإنسان على بيئته الطبيعية، أو بقدر ما يدخل هذه البيئة من تغيرات خلال حياة الإنسان.

أن الصور الأربع التي ذكرناها آنفًا للجغرافيا تصور لنا، إذن، أربع مراحل متزايدة للتجريد في بحث العلاقة المتبادلة بين حياة الإنسان والطبيعة. إن الجغرافيا التجارية يجب أن تكون هي نقطة البداية. أعني بذلك أن جوهر أية حقيقة جغرافية هو شعور شخصين، أو مجموعتين من الأشخاص، تفصلهما وتربطهما في نفس الوقت البيئة الطبيعية، وأن الإهتمام يجب أن يوجه إلى رؤية كيف يعيش هؤلاء الناس منعزلين ومختلطين في نفس الوقت في أفعالهم بأساليب هذه البيئة الطبيعية.

أن المعنى النهائي للفظة البحيرة؛ والنهر، والجبل، والسهل؛ ليس معنى طبيعيًا بل هو معنى إجتماعي، فهو عبارة عن الدور الذي يلعبه في تبديل العلاقة الإنسانية وتأدية وظيفتها. وهذا يتضمن بوضوح إمتدادًا لكلمة تجاري. فليس معنى ذلك في بساطة أن علاقتها مقصورة على الأعمال التجارية، بمعناها الضيق، بل إنها لتشمل كل ما يتعلق بالصلات الإنسانية وبطرق مواصلاتهم متأثرة في ذلك بالصور والصفات الطبيعية. أما الجغرافيا السياسية فتصور لنا نفس هذا التفاعل الإجتماعي من الناحية الإستاتيكية بدلًا من الناحية الديناميكية، أعني، أننا نأخذها على أنها متبلورة وراسخة في أشكال معينة. أما الجغرافيا الطبيعية (ولا تشمل تحت هذا العنوان الجغرافيا الوصفية فقط، بل تتضمن أيضًا دراسة نباتات الأقاليم وحيواناتها) فإنها تمثل مدى أبعد من التحليل أو التجريد، فهي تدرس الظروف التي تحدد العمل الإنساني، دون أن تضع في حسابها، مؤقتًا، طرق أداء هذه الأعمال تأدية معينة. أما الجغرافيا الرياضية فترجع بالتحليل في بساطة إلى ظروف أبعد وأقصى، موضحة بذلك أن الظروف الطبيعية نفسها ليست نهائية، بل تعتمد على المكان الذي يشغله هذا العالم في نظام أوسع،

بعبارة أخرى ها نحن قد رسمنا هنا؛ خطوة خطوة، الحلقات التي تربط المهام والتفاعلات الإجتماعية المباشرة للإنسان بالعودة إلى النظام الطبيعي العام الذي يحددها تحديدًا نهائيًا. ويتسع المنظر شيئًا فشيئًا، ثم تنفرج وتكبر صورة كل ما يدخل في تكوين العمل الإجتماعي؛ ولكن لا ينبغي أن تنكسر سلسلة الترابط في أي وقت.

6

ومن نافلة القول أن تتناول الدراسات الواحدة تلو الأخرى وأن نبين أن معناها جميعًا يوجهه بطريقة واحدة الإعتبار الإجتماعي. غير أني لا أستطيع أن أمسك الحديث عن التاريخ ولو بكلمة أو كلمتين. فالتاريخ يعتبر حيًا أو ميتًا بالنسبة للطفل حسب طريقة عرضه أو عدم عرضه من وجهة النظر الإجتماعية. فعندما نعالجه ببساطة على أنه سجل لما قد مضى وعفى عليه الزمن؛ فإنه سيتسم حتمًا بالآلية، ذلك لأن الماضي، بإعتباره ماضي، يعتبر بعيدًا نائيًا، زال عنه الوجود. وهو من حيث أنه ماض فليس ثمة باعث يدعو لترقبه. وسوف تقاس القيمة الأخلاقية لتدريس التاريخ بمدى معالجته كمادة لتحليل العلاقات الإجتماعية القائمة – أعني، بمقدار ما يقدمه من بصيرة لما يقوم عليه بناء المجتمع وطريقة عمله.

وعلاقة التاريخ هذه بفهم القوى الإجتماعية القائمة واضحة سواء علينا أتناولناها من وجهة نظر النظام الإجتماعي أم من وجهة نظر التقدم الإجتماعي. فالبناء الإجتماعي القائم في غاية التعقيد. فمن المستحيل عمليًا أن يهاجم الطفل مثل هذا النظام جملة وأن يحصل على أية صورة ذهنية محددة له. بيد أنه يمكن إختيار الأشكال النموذجية للتطور التاريخي بحيث يمكنها أن تعرض لنا، ك

كما يحدث خلال النظر في تلسكوب مثلًا، المقومات الجوهرية للنظام. فاليونان، مثلًا تصور لنا مدى الفن ومدى القوة النامية للتعبير الفردي، أما روما فتعرض لنا العناصر السياسية والقوى المحددة للحياة السياسية على نطاق هائل. إلا أنه، بما أن هذه الحضارات نفسها معقدة نسبية، فإن دراسة صور أبسط للحالات القائمة للصيد؛ ولحياة البدو والزراعة في بدايات التحضر، وكذلك دراسة آثار إستخدام الحديد، والآلات الحديدية، وما أشبه ذلك، مما يفيد في التعقيد الموجود إلى عناصره البسيطة.

أن أحد الأسباب التي من أجلها لا يبلغ تأثير تدريس التاريخ مداه عادة هو تلك الحقيقة الواقعة من أن الطالب قد هيئ للحصول على معلومات بطريقة لا تترك مجالًا لبروز أية حقب أو أية .... أمام عقمه. بل إن كل شيء يرد إلى نفس المستوى الميت الذي لا حياة فيه. إن الطريق الوحيد لتأمين الفن الضروري لتصوير الأشياء لا يتأتى لا عن طريق ربط الماضي بالحاضر، كما لو كان الماضي يعرض علينا حاضر مصورًا قد كبرت فيه جميع العناصر.

ولا يقل مبدأ التباين أهمية عن مبدأ التشابه. إن الحياة الراهنة تبلغ من إلتصاقها بنا وتأثيرها فينا في كل موضوع مبلغًا لا نستطيع الفكاك منها لنراها كما هي عليه في الواقع، بحيث لا يبدو لنا شيء بوضوح أو تمييز كأنه سمة مميزة. وفي دراستنا للعصور القديمة يتجه الإنتباه حتمًا إلى ألوان التفاوت العجيبة. ومن ثم يكون الطفل لنفسه أمكنة في الخيال، يستطيع من خلالها أن ينتزع نفسه من الضغط الحالي للظروف المحيطة به وأن يقوم بعد ذلك بعملية التعريف.

والتاريخ مفيد أيضًا في تدريس منهج التقدم الإجتماعي. ومن المقرر الشائع وجوب دراسة التاريخ من زاوية العلة والمعلول. أما صدق هذه القضية فيتوقف على تأويلها. فالحياة الإجتماعية في غاية التعقيد، وأجزاؤها المتعددة يرتبط بعضها ببعض وبالبيئة الطبيعية إرتباطا عضويًا وثيقًا، حتى أنه ليستحيل علينا أن نقول أن هذا الشيء أو ذاك علة لشيء آخر معين. إن ما تستطيع دراسة التاريخ أن تحدثه هو أن تكشف لنا عن الوسائل الرئيسية في طريق الإستكشافات، والإختراعات، والطرق الجديدة للحياة، وهكذا، تلك الوسائل التي أستهلت مطالع العصور العظيمة في التقدم الإجتماعي، والتي يمكنها أن تقدم لشعور الطفل صورًا نموذجية للخطوط الرئيسية التي أقيم عليها صرح التقدم الإجتماعي بغاية من السهولة والفاعلية، كما تستطيع أن تضع أمام ناظريه الصعوبات

والعوائق الرئيسية. إن التقدم يجري دائمًا في صورة منتظمة بطبيعته، ومن المهم بالنسبة لنا سواء أكان ذلك من ناحية النمو أم من ناحية الحالة الإجتماعية أو النظام، العناية بإختيار العصور التي تعد نموذجية. وإنما يمكن، مرة أخرى، القيام بمثل هذا العمل بمقدار تسليمنا بالمبدأ القائل بأن القوى الإجتماعية في ذاتها هي هي دائمًا، وأن نفس النوع من المؤثرات كان يعمل منذ مائة سنة، ومنذ ألف سنة مضت، ولا يزال يعمل كما هو الآن: أي، أن نعالج العصور التاريخية الخاصة على أساس أنها تقدم لنا إيضاحًا للطريق الذي تعمل فيه القوى الأساسية. كل شيء يعتمد، إذن، على التاريخ إذا ما عالجناه من وجهة النظر الإجتماعية، كتبيان للعوامل التي أثرت في التطور الإجتماعي، وللنظم النموذجية التي عبرت بها الحياة الإجتماعية عن نفسها. أن نظرية العصور الثقافية، على الرغم من أنها تعمل في الإتجاه السليم، قد فشلت في إبراز أهمية معالجة العهود الماضية من حيث صلتها بالحاضر – أي بما تمنحه من إستبصار بالعوامل الممثلة في تكوينها، لقد غالت في معالجة هذه الحقب معالجة تفصيلية

كما لو كان لها معنى أو قيمة في ذاتها. إن الطريقة التي يعالج بها منهج قصص السير توضح لنا نفس الموضوع. فغالبًا ما يعالج كما لو كان يستبعد من شعور الطفل (أو كما لو كان لا يهتم على الأقل إهتمامًا كافيًا) القوى والمبادئ الإجتماعية التي تتضمنها ترابط جمهور الناس. صحيح أن الطفل يهتم في سهولة ويسر بالتاريخ من زاوية السير، غير أنه إن لم يعالج البطل من حيث علاقته بالجماعة التي من ورائها يستطيع أن يلخص الجماعة ويوجهها في آن واحد،، فثمة خطر في أن التاريخ سيرتد إلى مجرد حكاية. فإذا سار الأمر على هذا النمط، فإن تعليم الأخلاق سيرتد إلى مجرد رسم دروس معينة من حياة بعض الشخصيات الخاصة، بدلًا من القيام بتوسيع وتعميق الشعور الخيالي للطفل بخصوص العلاقات الإجتماعية، والمثل العليا، والوسائل التي يتضمنها العالم الذي يعيش فيه.

وأظن أن هناك بعض الخطر في عرض الإيضاحات عرضًا مبسطًا دون أن تحظى بتنمية خاصة، ولكني أرجو ألا يغيب عن البال أنني لا أثير هذه الموضوعات لذاتها، بل أثيرها بعلاقتها بالمبدأ العام وهو أن للتاريخ دلالة أخلاقية إيجابية عندما يدرس كوسيلة لفهم الحياة الإجتماعية. فما يحتاجه الطفل السوي دائما ليس هو كثرة دروس الأخلاق المنفصلة إلى حد كبير لتلقينه أهمية الصدق والأمانة، أو النتائج المثمرة الناجمة عن عمل معين يختص بالناحية الوطنية أو ما شابه ذلك؛ بل الأحرى أنه في مسيس الحاجة إلى تكوين عادات التخيل والتصور الإجتماعية. وبمعنى آخر. فمن الضروري أنه ينبغي على الطفل تكوين عادة تفسير الأحداث الخاصة التي تقع والمواقف المعينة التي تعرض نفسها بلغة الحياة الإجتماعية كلها. أن شرور الحالة الصناعية والسياسية الراهنة؛ على الجانب الأخلاقي، ليست ناجمة في معظمها عن الإنحرافات الحالية التي تصيب الأفراد موضوع البحث ولا نابعة من مجرد الجهل بمكونات الفضائل العادية (كالأمانة، والمثابرة، والطهارة، إلخ)، بقدر ما هي ناجمة عن العجز في تقدير قيمة البيئة الإجتماعية التي نعيش فيها.

إنها في غاية التعقيد والإختلاط. إن العقل الذي تدرب على فهم الأوضاع الإجتماعية، وعلى ردها إلى عناصرها النموذجية البسيطة، هو الذي يستطيع فقط أن يظفر بسلطان كاف على حقائق هذه الحياة حتى يتبين أي نوع من الأعمال البنائية والإنتقادية هو المطلوب فعلًا. أن كثيرًا من الناس يتركون تحت رحمة التقاليد. والنوازع، أو يقعون تحت تأثير أولئك الذين يخدمون مصالحهم الخاصة ومصالح طبقتهم. وبالنسبة لهذه البيئة الإجتماعية المعقدة غاية التعقيد، يصبح التدريب على المواطنية أمرًا شكليًا وإسميًا إلا إذا قام بتنمية القدرة على الملاحظة، والتحليل، والإستدلال مع إحترام كل ما يعمل على بناء الوضع الإجتماعي والعوامل التي يحدث له تغيير من خلالها. ولما كان تدريس التاريخ تدريسًا صحيحًا هو الوسيلة الرئيسية لتحقيق هذه الغاية؛ فإن قيمته الأخلاقية هي أعلى القيم.

7

لقد تعلمت الكثير عن منهج الدراسة بالمدرسة من ناحية مضمونه. وأعود الآن إلى الكلام على ناحية في «الشكل»؛ على أن يكون مفهوم هذا المصطلح عندي، كما أوضحته آنفًا، شعورًا بالوسائل وبالخطط الضرورية لضبط الحركات الإجتماعية. إن الدراسات لا يمكن تصنيفها إلى دراسات شكل ودراسات مضمون. فكل دراسة تشتمل على هذين الجانبين. أعني، أنها تعالج في نفس الوقت بنية المجتمع الحالية، كما تعني بالعدد أو الآلات التي يصون المجتمع بها نفسه. وتضرب اللغة والأدب أحسن مثل لإستحالة الفصل بينهما. فعن طريق الأفكار التي تحتوي عليها اللغة، يتم أتصال البنيان الإجتماعي؛ ومن وجهة النظر هذه تصبح دراسة الأدب دراسة مضمون. إلا أن اللغة هي أيضًا وسيلة؛ أي أنها آلة. إذ ليس لها مجرد قيمة إجتماعية في ذاتها؛ لكنها أداة إجتماعية. ومع ذلك؛ ففي بعض الدراسات يسيطر جانب أو آخر سيطرة أكثر؛ وبهذا المعنى نستطيع أن نتحدث عن الدراسات الشكلية المتخصصة؛ كالرياضيات؛ مثلًا.

وقضيتي الإيضاحية في هذه النقطة هي أن الرياضيات تؤدي؛ أو لا تؤدي غرضها الأخلاقي الكامل طبقًا لطريقة عرضها؛ أو عدم عرضها، كأداة إجتماعية. إن عملية الفصل السائدة بين التعليم والسلوك؛ بين المعرفة والعمل الاجتماعي؛ عملية تنتشر في مدارسنا. وما أن تبتر دراسة الرياضيات من المكان الذي تشغله في الحياة الاجتماعية؛ حتى تصبح وقد تجردت تجريدًا غير لائق حتى من الناحية العقلية البحتة. إذ أنها تعرض كمادة للعلاقات والقواعد الفنية بعيدة كل البعد عن أي هدف أو أي إستعمال. إن ما تعانيه دراسة الأعداد في التعليم الإبتدائي هو الإفتقار إلى التحريك. فوراء هذا وذاك كما هو أيضًا وراء طرق سيئة خاصة أخرى تكمن الغلطة الجذرية في معالجة الأعداد على أنها غاية في نفسها، بدلًا من معالجتها كوسيلة لإنجاز هدف بعينه. دع الطفل يشعر بالفائدة التي تنتج من إستعمال العدد؛ دعه يشعر بوظيفة العدد الحقيقية؛ تجد أنك قد كسبت نصف المعركة. والآن نرى أن هذا الشعور بالفائدة أو بالسبب يستلزم هدفًا إيجابيًا تتجه إليه، وهو دائمًا هدف إجتماعي ضمنًا؛ وحيث أنه يتطلب إنتاج شيء ما قد يكون فيه نفع للآخرين؛ شيء غالبًا ما يكون إجتماعيًا بطريقة ظاهرة واضحة.

ومن المتناقضات في دراسة الحساب على مستوى أعلى هو ضخامة ما يقدم إلى الطفل من عمليات عددية ليس لها مبادئ رياضية متميزة، بل تمثل بعض المبادئ العامة التي توجد بين العلاقات التجارية. فتمرين الطفل على هذه العمليات؛ مع إغفال الإنتباه إلى الحقائق التجارية التي ستستعمل فيها وإلى ظروف الحياة الإجتماعية التي تقضي بضرورة مثل هذه الألوان من النشاط التجاري؛ لن يدخل في باب الحساب ولا في باب العقل السليم. فالطفل يطلب منه القيام بحل أمثلة على الربح، والشركات؛ والأعمال المصرفية؛ والسمسرة؛ وهكذا؛ خلال سلسلة طويلة، دون أن يبذل، فيما يختص بالحساب؛ أي مشقة للنظر فيما لديه من معنى عن الوقائع الإجتماعية التي يتضمنها مثل هذا الجهد. أن هذا الجزء من الحساب في جوهره يعتبر ذو طبيعة إجتماعية. والأجدر به إما أن يحذف كلية وإما أن يعلم على أساس دراسة ذات صلة بالحقائق الإجتماعية المناسبة. وبما أننا نتدبر الآن شأن الدراسة، فإن الأمر لا يعدو تلك المسألة القديمة من تعليم السباحة بعيدًا عن الماء مرة أخرى، مع الحصول على نتائج سيئة تناسب كلًا من الجانبين العملي والأخلاقي[1].

[1] قد يكون من الممكن، بتوسيع دائرة النضج العقلي، وبمطابقة هذا التوسع بالتخصص المناسب الذي يصحبه بالطبع، أن تصبح هذه العوامل غايات في ذاتها. أعني، أن الطفل يستطيع، أثناء نضجه في فترة الشباب، أن يهتم بالعلاقات العددية لذاتها. فما كان يوم ما طريقة قد يصبح نشاطًا مطلوبًا لذاته. ولا تعتبر القضية المذكورة أعلاه موجهة ضد هذه الإمكانية. فالقصد منها في بساطة هو أهمية النظر إلى أن الفترة التمهيدية - التي يحتفظ فيها الشكل أو الوسيلة بعلاقة عضوية بالأهداف والقيم الواقعية – قد عاشها الطفل عيشة مناسبة.

8

وأخشى أن يبقى هذا السؤال يراود خيال القارئ، وهو ما علاقة كل هذه المناقشة عن الجغرافيا، والتاريخ؛ والأعداد؛ سواء أكان ذلك من ناحية المضمون أو من ناحية الشكل بالمبادئ التي تقوم في أساس التربية؟ أن نفس الأسباب التي تدعو القارئ إلى أن يضع لنفسه هذا السؤال، حتى ولو في صورة غير كاملة؛ يوضح لنا نفس النقطة التي أحاول الوصول إليها. لقد كانت تصوراتنا عن الجانب الأخلاقي في التربية جد ضيقة، وشكلية للغاية، وشديدة السقم. فلقد ربطنا كلمة أخلاقي بأفعال خاصة معينة نطلق عليها أسم فضائل ووصلنا بينها وبين جمهرة الأفعال الأخرى؛ ثم أمعنا في الفصل بينها وبين الخيالات والبواعث العادية فيمن ينتجونها. وهكذا أصبح تعليم الأخلاق مرتبطًا بتدريس ما يحيط بهذه الفضائل الخاصة، أو بغرس بعض العواطف التي تتصل بها. لقد كان العمل الأخلاقي إذن يفهم بطريقة في غاية السذاجة. لا أن مثل هذه الآراء والبواعث الأخلاقية ليست هي التي تدفع الناس إلى العمل لتحقيق وأداء واجبهم الأخلاقي. إذ أن مثل هذا النوع من التدريس، بعد كل ما قد قيل

وكل ما قد فعل؛ يعتبر أمرًا ظاهريًا؛ فهو لا يصل إلى أعماق مقومات الأخلاق لدى الفاعل. فدوافع وقوى الأخلاق النهائية لا تزيد ولا تقل عن ذكاء إجتماعي (أي قوة ملاحظة وفهم الأوضاع الإجتماعية) وعن قوة إجتماعية (أي القدرات المدربة على الضبط) القائمة بالعمل في خدمة المصلحة والأهداف الإجتماعية. فإذا لم تكن ثمة حقيقة لنا ضوءًا على كيان المجتمع، فليس ثمة قوة يساعد تدريبها على تنمية الثروة الإجتماعية التي لا تعتبر أخلاقية في أثرها.

أستطيع، إذن، أن ألخص هذا الجزء من البحث بتوجيه إنتباهكم إلى الثالوث الأخلاقي للمدرسة. والذي يتطلب الذكاء الإجتماعي؛ والقوة الاجتماعية؛ والمصالح الإجتماعية. ووسائله في ذلك هي: (١) الحياة المدرسية كنظام قائم في ذاته؛ (٢) طرق التعليم وطرق أداء العمل؛ (٣) ثم الدراسات المدرسية أو المناهج، وعلى قدر ما تقوم به المدرسة، بروحها الخاصة؛ من تمثيل لحياة إجتماعية حقيقة؛ وعلى قدر ما هناك من تهذيب؛ وإدارة؛ ونظام، إلخ، عن هذه الروح الإجتماعية الفطرية؛ وعلى قدر ما تكون الخطط المستعملة هي تلك التي تدعم القوى الإيجابية البناءة، التي تسمح للطفل بأن ينتج؛

وهكذا تسمح له بأن يقدم خدماته؛ وعلى قدر إختيار وتنظيم المنهج للتزود بالمواد التي ستمد الطفل بالشعور بالعالم الذي يتحتم عليه أن يلعب فيه دورًا ما، وبالعلاقات التي سيضطر أن يواجهها؛ نقول على قدر مواجهة هذه الأهداف، تعتبر المدرسة منظمة على أسس أخلاقية. ذلك أنه على قدر الإهتمام بالمبادئ العامة، تكون مواجهة الإحتياجات الأخلاقية الأساسية. أما ما تبقى فإنه يظل بين كل من شخص المدرس وشخص الطفل.

9

أنتقل الآن إلى الجانب الآخر من المناقشة – أعني: الجانب النفساني. لقد عنينا إلى حد بعيد بالمبدأ القائل بأن هدف ومعيار العمل المدرسي يجب أن يبحث عنهما في علاقته الوظيفية بالحياة الإجتماعية. ولقد حاولنا جاهدين تطبيق هذا المبدأ على بعض الجوانب النموذجية في المدرسة كي نقدم توضيحًا لما تعنيه هذه العبارة. والآن نعود إلى المبدأ المقابل الذي يقول بأنه: يجب تحقيق هذه الأهداف والغايات في الطفل كفرد؛ كما يجب أيضًا أن تتحقق عن طريق الطفل كفرد. فالقيم الإجتماعية تظل في حالة من التجريد إلى أن يتناولها الأفراد من التلاميذ فيوضحونها في حياتهم. وعلينا حينئذ، أن تتساءل عن معانيها عندما تترجم إلى عبارات السلوك الفردي. ويجب ألا تظهر هذه القيم في السلوك الفردي فقط، بل يجب أن يستهلكها جهد الفرد ونشاطه. فعلينا، والحالة هذه، أن نعتبر الطفل كمحرك أو فاعل، وأن نراقب الطرق التي بها يمكنه أن يستعيد إنتاج القيم الأولية للحياة الإجتماعية في حياته الخاصة.

إن نقطة البدء يجب أن تقوم على ملاحظة الطفل الفرد. ففيه نجد بعض القوى البازغة – مثل الغرائز، والبواعث. فنحن نريد أن نعرف من أجل أي شيء تقوم هذه القوى – أعني؛ نريد أن نعرف ماذا تمثل. وهذا معناه القيام بإجراء بحث عن الأهداف من حيث علاقتها بالوظيفة التي يمكن أن تؤديها، أو من حيث كونها آلات منظمة للعمل. إن هذا التفسير للقوى الفجة في الطفل ينقلنا إلى حياة البالغ الإجتماعية، وهنا نجد أجوبة عن الأسئلة التي تثيرها ملاحظتنا للطفل. نجد النتائج التي تعيننا على تشخيص الأعراض والدلائل التي تبدو بين الطفل تلقائيًا. وعليه يصبح لزامًا علينا أن نعود بهذا التفسير إلى الطفل الفرد بغية أن نجد أسهل، وأوفر، وأشد نقط الإرتباط والإتصال نفاذًا من بين أوجه نشاطه التلقائية ومن بين الأهداف التي تتوقع أن تحققها هذه القوى. فمهمتنا الآن هي أن نربط بين الإثنين. وهذا لا يمكن أن يتم البتة إلا عن طريق إتخاذ الطفل نفسه وسيلة لذلك، أما المدرس فلا يمكنه فعلًا أن يتوه بعملية الربط هذه. إن كل ما يستطيعه إنما هو تشكيل الظروف بطريقة ما قد تمكن الطفل من أن يصنعها لنفسه. أضف إلى ذلك، أنه حتى ولو إستطاع المعلم القيام بعملية الربط،

فإن النتيجة لن تكون أخلاقية بقدر ما يقيّمه هو لنفسه من غايات يعمل من أجلها، وما يؤديه من عمل بروح خاصة من الإهتمام والإخلاص لهذه الغايات. ينتج عن ذلك، أننا ها هنا يقذف بنا مرة أخرى إلى الوراء لدراسة الفرد، أي لدراسة علم النفس، بقصد الكشف عن الوسائل الصالحة لتحويل قدرات الطفل التلقائية الفجة إلى عادات الذكاء والإيجابية الإجتماعيين.

والآن، نرى أن علم النفس هو الذي يكشف لنا طبيعة وعمل الفرد على هذا النحو. وبناءً عليه تكون الدراسة النفسية جد ضرورية لتساعدنا على تحديد كل من أهميتها ومسلكها الأخلاقي في إتجاهين معينين:

١– علينا أن نضع في المقام الأول: أن السلوك جميعه ينبع في جوهره وعلى الإطلاق من الغرائز والدوافع الفطرية. وعليه فمن واجبنا أن نعرف ما هي هذه الغرائز والدوافع، وحالتها في كل مرحلة من المراحل الخاصة بتطور الطفل، كي نعرف ما هي الدعامة التي نقيم علي هذا البناء وعلى أي شيء تقيمه. وقد يؤدي إغفال هذا المبدأ إلى محاكاة آلية للسلوك الأخلاقي، إلا أن هذه المحاكاة ستصبح ميتة أخلاقي أنها صادرة عن الخارج، ولأن مركزها خارج الفرد. لا داخله. فواجب يقتضي، بعبارة أخرى، أن نقوم بدراسة الطفل كي نحصل على بياناتنا، وتشخيصاتنا، وإقتراحاتنا. وعلى قدر عدم التفكير في أفعال الطفل التلقائية كتعبير عن أشكال أخلاقية يجب أن تتطابق معها مجهودات المربي –فقد ينتج عن هذا بكل بساطة إفساد الطفل، إلا أنه يجب التفكير فيها على أنها أعراض تحتاج إلى تفسير، على أنها منبهات تحتاج إلى ايضاح تحت إرشادنا، وعلى أنها المادة التي مهما يتغير شكلها، فإنها المكون النهائي للسلوك والطبع الأخلاقيين مستقبلًا.

٢- كما أن مبادئنا الأخلاقية في حاجة هي الأخرى إلى أن تقرر بلغة علم النفس لأن الطفل هو الذي يمدنا بالوسيلة الوحيدة أو بالعدد التي بالسيطرة عليها يمكننا تحقيق المثل الأخلاقية. إن موضوع مادة المنهج، مهما تكن أهميته، ومهما يتم إختياره بالحكمة، ليعتبر خلوًا من المضمون الأخلاقي المقنع حتى تتم صياغته بلغة ألوان نشاط الفرد الخاصة، وعاداته، ورغباته. ويجب علينا أن نعرف ماذا يعني التاريخ، والجغرافيا، والرياضيات بلغة علم النفس، أي، بصفتها حالات للتجريب الشخصي، وذلك قبل أن تتمكن من أن نستخلص منها إمكانياتها الأخلاقية.

إن الجانب النفسي من التربية يتلخص بالطبع، في بحث طبيعة الخلق ومعرفة كيف ينمو نموًا حسنًا، وبناءً على ذلك قد يمكن إزالته أو على الأقل تخفيف وطأة شيء من التجريد الذي لمسناه في المناقشة السابقة، إذا ما عبرنا عنه من حيث علاقته بالسلوك.

ومن المألوف أن نقول أن هذا النمو الأخلاقي هو الغاية القصوى من العمل المدرسي كله. وتكمن الصعوبة كلها في تنفيذ هذه الفكرة. ووراء هذه الصعوبة في التنفيذ صعوبة أخرى هي إفتقارنا إلى تصور واضح عن معنى الأخلاق. فإن بدا على هذا القول شيء من التطرف والإقحام فإني أستأذن القارئ بتصحيحه على هذا النحو: إننا نفهم الخُلق ببساطة بلغة النتائج دون أن يكون لدينا أي تصور واضح عنه بلغة علم النفس –أعني، على أنه عملية؛ أو عامل، أو دينامي. إننا نعرف ماذا يعني الخلق بلغة أنواع الأفعال الصادرة عن الخلق، إلا أنه ليس لدينا عنه أى تصور محدد من ناحيته الباطنية: على أنه قطعة من آلة نفسية جارية.

وأقترح، إذن، إعطاء بيان مختصر عن طبيعة الخلق من وجهة النظر هذه. فالخلق، على العموم، معناه قوة الفاعلية الإجتماعية، والكفاءة المنظمة للوظيفة الإجتماعية. ومعنى هذا، كما أشرنا إلى ذلك آنفًا، أنه بصيرة أو ذكاء إجتماعي؛ وقوة تنفيذية إجتماعية؛ وإهتمام إجتماعي أو إستجابة إجتماعية. وهذا معناه؛ بلغة علم النفس، أنه يجب أن يكون هناك تدريب للدوافع والغرائز الأولية، التي أصبحت منظمة في ... تعتبر كوسيلة لعمل معول عليها:

1- إن القوة، أو كفاية التنفيذ. أو الفعل الظاهر، يعتبر من المكونات الضرورية للخلق. وربما علقنا كل إهتمامنا في كتبنا وفي محاضراتنا الأخلاقية على حسن النوايا. إلخ، غير أننا نعرف من الناحية العملية أن نوع الخلق الذي نرغب في بنائه خلال تربيتنا ليس ذلك النوع الذي يتوقف فقط على حسن النوايا، بل من النوع الذي يصر على إخراج هذه النوايا إلى حيز العمل. وأن أي خلق آخر يعد من قبيل الأماني؛ أنه يعد طيبًا. لا خيرًا. إن على الفرد أن يحصل على القوة ليناضل وليحسب حساب شيء ما في منازعات الحياة الواقعية. إنه يجب أن تكون لديه صفات المبادأة، والإصرار؛ والمثابرة، والشجاعة، والجد. أي أنه؛ في كلمة واحدة، يجب عليه أن يحرز من الصفات ما يندرج تحت إصطلاح؛ «قوة الخلق». ومما لا ريب فيه أن الأفراد يختلفون إختلافًا كبيرًا في مواهبهم الفطرية بهذا الصدد؛ ومع ذلك فكل واحد لديه بعض الإستعدادات الأولية من بواعث المعمل، وميول دافعة إليه، وإلحاح فطري عليه. فمشكلة التربية من هذا الجانب هي الكشف عن ماهية هذا الرصيد الفطري من القوة؛ ثم إستعماله بطريقة (مع تقديم الظروف التي تنبه وتضبط معًا) كما لو كنا سننظمه في أشكال من العمل محددة محفوظة –ونعني بها: العادات.

2- غير أننا نحتاج إلى شيء آخر أكثر من مجرد القوة. فمجرد القوة قد يكون أمرًا وحشيًا، إذ قد تلغي مصالح الآخرين. حتى أنها عندما تقصد أهدافًا سليمة فقد تذهب في ذلك مذهبًا تبدو فيه وكأنها تغتصب حقوق الآخرين. أكثر من هذا، أن القوة المحض لا يوجد فيها أي ضمان للهدف الصحيح ذاته. فقد توجه نحو أهداف خاطئة، وتكون النتيجة شرًا وهلاكًا أكيدين. وعليه، فالقوة، كما أشرنا آنفًا، يجب أن توجه. يجب أن تنظم في مسالك معينة من الإنتاج والتعبير بطريقة كما لو كانت مرتبطة بأهداف لها خطرها.

وهذا يتضمن تدريبًا في كل من الجانبين الفكري والعاطفي. فمن الناحية الفكرية يجب أن يكون عندنا: «الحكم» -وهو ما يطلق عليه عادة إسم الذوق السليم. إن الخلاف بين مجرد المعرفة، أو الحصول على المعلومات؛ وبين الحكم هو أن الأولى نظفر بها ببساطة دون إستعمالها، أما الحكم فهو أفكار موجَهة لتحقيق أهداف معينة. والحكم السليم هو الشعور بقيم نسبية أو متناسبة. إنَ من يملك القدرة على الحكم هو صاحب القدرة على السيطرة على الموقف. هو ذلك الشخص الذي يمكنه أن يفهم المنظر

أو الموقف الذي أمامه؛ متجاهلًا كل ما لا مدخل، أو ما لا أهمية له آنذاك، ثم أنه بالإضافة إلى ذلك يستطيع أن يمسك بالعوامل التي تتطلب الإهتمام، وأن يقوم بترتيبها طبقًا لأحقيتها النسبية. إن مجرد معرفة ما هو حق في حالة من التجريد؛ ومجرد النوايا في متابعة الحق عن وجه العموم؛ مهما تكن خليقة بالمدح في حد ذاتها، لن تكون أبدًا عوضًا عن القوة المدربة على الحكم. فالعمل دائمًا ذو وجود محسوس، فهو محدد ويتميز بفرديته، فإذا لم تعضده وتقوم على ضبطه معرفة بالعوامل الفعلية الملموسة في الظرف الذي يتطلب العمل؛ فإنه يجب أن يكون؛ إذن؛ باطلًا وفاسدًا.

3- غير أن الشعور بالأهداف يجب أن يكون أكثر من مجرد شيء فكرى. فنحن نستطيع أن نتصور شخصًا صاحب حكم في غاية السداد، ومع ذلك فإنه لا يعمل بما أوتي من سداد الحكم. وعليه؛ يجب ألا تكون هناك فقط قوة لتأمين الجهد الذي يبذل في التغلب على الصعاب؛ بل يجب أن تكون هناك أيضًا نوع من الإستجابة الشخصية الراقية –أعني؛ يجب أن يكون هناك رد فعل عاطفي. ويستحيل؛ حقًا، أن يكون ثمة حكم سديد بدون هذه القابلية للتأثر.

فما لم تكن هناك حساسية مرهفة وتكاد تكون غريزية بالظروف بالنسبة لشخص ما، وبأهداف ومنافع الآخرين؛ فإن الجانب الفكري للحكم لن يظفر بالحصول على المادة المناسبة كي يمارس عمله عليها. وكما تنسب مادة معرفة الأشياء إلى الحواس؛ فإن مادة المعرفة الأخلاقية تنسب بالضبط إلى الإستجابة العاطفية. ومن العسير أن نعبر عن هذه الصفة بالألفاظ، إلا أننا جميعًا نعرف الفرق بين الخلق الذي هو إلى حد ما شكلي وصارم؛ وبين ذلك الذي يكون تعاطفيًا؛ مرنًا صريحًا. وقد يكون النوع الأول، من الناحية التجريدية؛ مخلصًا حقًا للأفكار الأخلاقية كالنوع الثاني، غير أننا من الناحية العملية نفضل أن نعيش مع النوع الثاني؛ كما أننا نعتمد عليه في إنجاز قسط أوفر من الهدف عن طريق اللباقة؛ والإعتراف الغريزي بدعاوى الآخرين؛ وبالمهارة في التكيف، إذ يستطيع أكثر من النوع الأول إنجاز أهدافه لمجرد تمسكه بالقواعد والمبادىء التي لها مبرر فكري.

وعندئذ نجد المعيار الأخلاقي (إذا نظرنا إليه كمسألة تخص تنمية الفرد) والذي نستطيع به إختبار العمل المدرسي.

(أ) هل المدرسة كنظام، في الوقت الحاضر؛ تعلق أهمية كافية على الغرائز والدوافع التلقائية؟ وهل تتيح لها الفرصة كاملة لتؤكد نفسها ولتنتج نتائجها الخاصة بها؟ وهل نستطيع؛ إذا حذفنا الإعتبارات الكمية؛ أن نقول أن المدرسة في جوهرها تربط نفسها، حاليًا؛ بالقوى الإنشائية الإيجابية أكثر من إرتباطها بعمليات الإمتصاص والتعلم، وإكتساب المعرفة؟ أليس كلامنا عن النشاط الذاتي قد أصبح على أوسع مدى لا معنى له لأن النشاط الذاتي الذي نكوِن عنه صورة في عقولنا نشاط ذهنى صرف؛ بعيد عن كل صلة بدوافع الطفل التي يصدر عنها العمل عن طريق اليد أو العين؟

بقدر ما تفشل الطرق المدرسية الحالية في مواجهة ما تقدمه هذه الأسئلة فإن النتائج الأخلاقية ستكون غير مُرضية. ولن تتمكن من ضمان قوة الخُلق الإيجابية ما لم تكن لدينا الرغبة في دفع الثمن المطلوب من الناحية النفسية. ولن نستطيع أن نطفىء قوى الطفل ونخمدها؛ أو أن نسمح لها بالضمور (بسبب الفشل في إتاحة الفرصة الكافية لها بغية تمرينها)؛ ثم تتوقع بعد ذلك الحصول على خلق يمتاز بالمثابرة الإنشائية التنفيذية.

لا مراء في أني أدرك أهمية الكف، لكن مجرد الكف لا قيمة له. إن القيد الوحيد، والضابط الوحيد الذي قد تكون له قيمة ما هو ذلك الذي ينشأ خلال السيطرة على جميع القوى المركزة تكريسًا لهدف إيجابي. إذ لا يمكن بلوغ الهدف إلا إذا حيل بين الغريزة والدوافع وبين التدفق خبط عشواء والتسرب إلى مسارب جانبية في هباء. وفي الإحتفاظ بالقوى في حالة عمل يسير إلى الهدف فرصة كافية للقمع الصحيح. إن القول بأن القمع أسمى من قوة التوجيه أشبه ما يكون بالقول بأن الموت خير من الحياة؛ وأن النفي أرفع درجة من الإثبات؛ وأن التضحية أعظم من الخدمة. إن القمع لا يكون تربويًا فقط إلا عندما يكون تابعًا لقوة التوجيه.

(ب) ويجب علينا أيضًا أن نقوم بإختبار عملنا المدرسي من جهة ما يقدمه من شروط نفسانية ضرورية لتكوين الحكم الصائب. فالحكم كمعنى للقيم المتشابكة يتضمن القدرة على الإختيار؛ وعلى التمييز، طبقًا لمعيار. وعلى ذلك فإكتساب المعلومات لا يستطيع البتة تنمية القدرة على الحكم. وأي تنمية يحصل عليها الطفل فإنما يكون ذلك رغمًا عن الطرق التعليمية التي تؤكد سهولة التعلم، لا لأن التنمية نتيجة لها. إن الإختبار يحدث فقط عندما توضع المعلومات المكتسبة موضع الإستعمال. فهل ستؤدي ما تتوقعه منها؟

لقد سمعت أحد رجال التربية من ذوي الخبرة الواسعة يقول أن النقص الأكبر في التعليم اليوم ينشأ، من الناحية الفكرية، من أن الأطفال يغادرون المدرسة دون أن تكون لديهم نظرة ذهنية واسعة، فالحقائق تبدو لهم جميعًا في درجة واحدة من الأهمية؛ دون تمييز بين الجذور والفروع. وليس لديهم أية عادة غريزية لتصنيف حقائقنا طبقًا لأي ميزان له قيمته؛ وترتيبها تبعًا لذلك كل في درجته. لعل هذه القضية مبالغ فيها؛ غير أنه بقدر ما يوجد فيها من حقيقة، فإنها تشير إلى الشرور الأخلاقية بنفس الجدية التي تشير بها إلى الشرور الفكرية.

إن الطفل لا يمكنه بلوغ المقدرة على الحكم إلا إذا تدرب تدريبًا متواصلًا على تكوين الحكم وإختباره. لذلك يجب أن تتاح له الفرصة لأن يختار لنفسه، وأن يحاول بعدئذ أن يضع إختياراته موضع التنفيذ كي يتمكن من أن يخضعها للإختبار الأخير الوحيد، وأعني به إختبار العمل: بهذا فقط يمكنه أن يتعلم التمييز بين ما يبشر بالنجاح وبين ما ينذر بالفشل، وبهذا فقط يستطيع أن يكوّن عادة الربط الدائم المستمر لأفكاره المخالفة المنعزلة عن الظروف التي تحدد قيمتها. فهل المدرسة،

كنظام؛ في الوقت الحاضر تقدم الفرصة الكافية لهذا النوع من التجريب؟ وما لم يكن تركيز العمل المدرسي منصبًا إلى حد بعيد على الجانب العملي؛ على البناء، على البحث الفعّال، فإنه لا يستطيع أن يلتقي مع الظروف النفسية الضرورية للحكم الذي يعتبر عاملًا تكامليًا للخلق الحسن.

(ج) أما النقطة الأخرى فسأقتضب الحديث عنها؛ أي عن الحاجة إلى سرعة التأثر والإستجابة. وهنا نرى أن الجانب الإجتماعي والغير رسمي في التربية؛ والبيئة الجمالية؛ وما فيها من تأثير؛ كل ذلك له أهمية قصوى. فبقدر ترتيب العمل في طرق مرسومة منتظمة؛ وبقدر نقص الفرص للإختلاط العارض والإجتماعي الحر بين التلاميذ؛ وبين كل من التلاميذ والمدرس، فإن هذا الجانب من طبيعة الطفل إما أن يصيبه الجوع وإما يترك ليجد له تغييرًا كيفما أتفق في مسارب خفية. أن النظام المدرسي عندما يقوم تحت دعوى العملي

(ونعني بكلمة العملي هنا أضيق معاني المنفعة بحصر الطفل في المبادىء الثلاثة القراءة، والكتابة، والحساب) الدراسات الشكلية المتعلقة بها، ثم يوصد في وجهه ينابيع الأدب والتاريخ الحية؛ كما يحرمه من حقه في الإتصال بروائع فن المعمار، والموسيقى والنحت؛ والتصوير، فإننا نفقد كل أمل في توقع الوصول إلى أية نتائج معينة تتعلق بتدريب هذا العنصر المتكامل في الأخلاق.

إن ما نحتاج إليه في التربية أكثر من أي شيء آخر هو إيمان أصيل؛ لا مجرد إيمان اسمي، بوجود المبادىء الأخلاقية القادرة على أن تكون ذات تطبيق فعال. وفي إعتقادنا أنه؛ بقدر عنايتنا بجمهرة الأطفال، لو شغلنا أنفسنا بهم أطول وقت ممكن لإستطعنا أن ندرس لهم القراءة؛ والكتابة؛ والأعداد. ونحن من الناحية العملية، ولو بطريق لا شعوري، نشك في إمكانية أي شيء شبيه بنفس نوع التأمين الذي يحظى به الجانب الأخلاقي. فنحن نعتقد، ولا ريب في القوانين والقواعد الأخلاقية، غير أنها متعالية منعزلة عن الواقع. إنها أشياء قد نشأت من تلقاء نفسها.

إنها في غاية «الأخلاقية» لدرجة أنه ليس بينها وبين الشئون العادية للحياة اليومية أي إتصال فعَال. إن ما نحتاج إليه هو أن تنزل هذه المبادىء الأخلاقية إلى الأرض وصياغتها بلغة إجتماعية ونفسية. نحن في حاجة لأن نرى أن قوانين الأخلاق ليست إستبدادية، وأنها ليست مجرد قوانين متسامية، وأن لفظ «أخلاقي» لا يدل على منطقة خاصة أو على جانب معين من الحياة. نحن في حاجة لأن تترجم الفعل الأخلاقي إلى لغة الظروف الواقعية وإلى القوى العاملة لحياتنا الإجتماعية، وإلى الدوافع والعادات التي تؤلف منها أعمال الفرد.

أما كل ما يبقى بعد ذلك فإنه من قبيل التوابل التي لا تمس جوهر الموضوع. إن الشيء الوحيد الذي نحن في حاجة إليه هو أن نعترف بأن قوانين الأخلاق واقعية بنفس المعنى الذي نرى به القوانين الأخرى واقعية أيضًا، وأنها فطرية في حياة الجماعة، وفي مجرى نظام الفرد. ولو إستطعنا أن نضمن إيمانًا أصيلًا بهذه الحقيقة، نكون قد ضمنا مستقبلًا الشرط الوحيد الذي يعتبر في النهاية ضروريًا كي نحصل من نظامنا التربوي على جميع ما فيه من فاعلية. وسيجد المعلم الذي يعمل بهذا الإيمان فرصًا أخلاقية في كل فرع من فروع الدراسة، وفي كل خطة من خطط التعليم، وفي كل عارضة من عوارض الحياة المدرسية، من أول يوم فيها إلى آخر يوم.

الإهتمام وعلاقته بتدريب الإرادة

ملخص:

1- هناك قضية تقول: الإهتمام نقيض المجهود. إن التربية الحديثة تعلن أن القمع والنظام قد فشلا؛ إلا أن الجواب على ذلك يقول أن الحياة تعني الكدح الجاد؛ وعليه فمن الواجب تدريب الطفل على عادات نشيطة أثناء طفولته. هذا التناقض؛ القديم قدم الفلسفة اليونانية. من الممكن حله، لأن كلا الطرفين ينسى الصفة الذاتية لكل من المجهود والإهتمام؛ به مع الإحتياج إلى الإنتباه الداخلي والخارجي على السواء.

فالمجهود الذي يتطلب فقط إنتباهًا خارجيًا؛ ثم يترك الطبيعة الأعمق دون نظام، ينتهي بكارثة أخلاقية. كما أن أنواع الإهتمام التي «نضفي» عليها ألوانًا من التشويق عاجزة هي الأخرى عن تقديم الخدمات. ومن ثمَ ينبغي أن ينبع المجهود بطريقة طبيعية؛ كما ينبغي أن يكون الإتجاه نحو الإهتمام الصحيح نابعًا من إقتراح قوى الطفل الخاصة.

2- غير أن الإهتمام يتطلب مزيدًا من التعريف: إنه عملية خلاقة؛ موضوعية، شخصية. (أ) فالإهتمام الطبيعي الخلاق يتخذ دائمًا وجهة معينة؛ حيث ترى النفس ترغب بإستمرار في الوصول إلى غاية معينة. (ب) ومن ثم نجدها تربط إهتمامها بهذا الشيء أو ذاك (شيء قد يكون على العكس من ذلك مما لا يثير الإهتمام). (ج) ومع ذلك فإنها تجد رضا عاطفيًا في قيامها بالمتابعة.

وقد يكون موضوع الإهتمام هو النشاط المباشر، أو غايات أشد بعدًا؛ غايات سوف تطيل من أمر الإهتمامات «الوسيطة» بموضوعات تمتاز على عكس ذلك بالمقاومة. وعليه تصبح المادة البعيدة التي لا صلة لها موضوعًا خاصًا للإهتمام، لا يحتاج لأن يفرض نفسه فرضًا على الإنتباه. ولو إرتبطت الوسيلة بالغاية في مجال الشعور؛ لأصبحت الدوافع الخارجية للإهتمام زائدة عن الحاجة.

وهكذا يتضمن المجهود والرغبة كلاهما توترًا بين النقص الحالي وبين المثل الأعلى؛ الأمر الذي يجب إنجازه رغم وجود العقبات.

إن الشهوة والعاطفة العمياء عبارة عن رغبات ينقصها الذكاء، وهي في الحيوان خادمة بالغريزة لتوجيه مجهوداته؛ أما الإنسان فإنه يبدد طاقته ما لم يستطع تحقيق غايات أبعد، تحدوها عاطفة كافية للمحافظة على الطاقة. دون أن يفقد ضبط النفس. وعليه نرى أن الرغبة في الإنسان تقوم بخدمة وظيفة الشهوة في الحيوان، إلا أنه يجب أن تكون؛ كما هو الحال في الشهوة؛ الخادم لا السيد، وإلا حل الإنغماس في الشهوات محل المثل العليا الأكثر شرفًا.

وعليه فالإهتمام؛ إذا وضع في مكانه المتوسط الحق، فإنه يقوم بعمل الرغبة السوية، التي تعتبر آلة لإنجاز المثل الأعلى.

لكن من أين ينبعث هذا المثل الأعلى؛ أو هذا الهدف؟ إنه تجسيد للقوى الإيجابية، حيث تصبح المثل العليا بواعث على العمل الحالي، مستصرخة في ذلك الدوافع والعادات لبذل مجهود مباشر. إنها تستمر وتنتصر لأنها نابعة من حاجات ملموسة؛ لا مجرد حاجات شكلية أو إتفاقية.

ومع الشعور بوطأة المجهود، نلجأ إلى الدوافع اللاأخلاقية –أي أننا نلجأ إلى الإنغماس في اللذات أو مخاوف دنيئة. وعلى ذلك نجد أن الجهد بغير إجهاد؛ والإهتمام بدون إتلاف، يجتمعان في عملية تتوسط التعبير عن الذات.

3 – والآن؛ دعنا نلاحظ كيف تفسر كل من النظريات الكنطية والهربارتية الموقف. إن كنط لا يرفع الإهتمام إلى مرتبة الشرف إلا عندما يبلغ الانسان من الكبر ما يجعله يشعر برضا في إحترام القانون الأخلاقي؛ إنه يتجاهل مشكلة المربي، أعني؛ كيف يمكن أن تنمو الإهتمامات الحالية إلى أسمى درجات هذا التطور الشامخ. أما المدرسة الهربارتية فإنها تنمي مذهب الإهتمام الوسيط، إلا أنها تتجاهل كذلك مع كنط نشأة الأفكار.

4– خلاصة وخاتمة: إن الدوافع، والإهتمامات البدائية؛ تعتبر فقط نقطة بدء، وهي بالنسبة للمدرس وسيلة من وسائل التأويل. فهو يميز مرحلة التربية الأولية؛ حيث يترك الطفل إلى حد بعيد حرًا مع إندفاعاته المباشرة، من المرحلة المتأخرة حيث يستطيع العقل أن يتأمل؛ وأن يعود إلى الوراء بقدر ما يمكنه أن يتطلع إلى مستقبل أبعد مدى.

فالنظام؛ إذن، ليس في الوقوف في وجه الإهتمامات بل في تحقيقها؛ وفي التغلب على الصعوبات الداخلية، وفي قهر قوى الطبيعة. فالمشاكل الموجودة لا يقوم المدرس ببيانها، بل التلميذ هو الذي يتبين صعوبتها وقسوتها. إن أفضل نظام يجب أن يوجد في المدرسة إنما هو ذلك الذي يقوم على مثال النظام الذي ينشأ بعيدًا عن المدرسة –أعني؛ من المواقف التي تتطلب مجهودًا؛ وفي مجال العمل الذي نحس بأنه ذو قيمة.

تمهيد

التربية كالفلسفة في صعوبة عزل أي مبحث من مباحثها إبتغاء البحث والمناقشة. فالمواضيع جد متشابكة حتى أن إختيار أحدها يعني المخاطرة بتجاهل إعتبارات عديدة، أو غير ذلك من حيث التوسل إلى الموضوع بتقديم نفس المشكلة قيد البحث متنكر في زي موضوع آخر. غير أن حدود الزمان والمكان تستلزم منا الدخول في مجال واحد معين محدود بذاته. إن كل ما يستطيع المرء أن يقوم به في مثل هذه الظروف هو أن يتابع خطة معينة تسترعي الإنتباه على الأقل بالنسبة للمشاكل التي يتضمنها البحث، وأن يشير إلى العلاقات الرئيسية للمشكلات التي بحثت بالنسبة للمواضيع التي لها مدخل في هذا البحث. وفيما يخص مشكلة الإهتمام فإن صعوبة بحثها كبيرة بوجه خاص. فالإهتمام، من جانب، ألصق ما يكون علاقة بالحياة العاطفية، كما أنه؛ من جانب آخر، ذو علاقة وطيدة، إن لم تكن متطابقة، مع الإنتباه. ومع الحياة الفكرية. فأي تفسير مناسب له سيتطلب، من أجل ذلك، شرحًا كاملًا من علم النفس لكل من الوجدان والمعرفة. وعلاقات كل منهما بالآخر؛ ومناقشة إرتباط كل منهما بالإرادة أو إفتقاره إلى مثل هذا الإرتباط.

وبناءً عليه، فليس لي إلا الأمل في الكشف عما يبدو لي أنه النقاط البارزة، وإذا لم تحرز النتائج التي توصلت إليها أي نوع من القبول؛ فإنها قد تساعد على الأقل في تحديد المشكلة إنتظارًا لبحث أعمق غورًا.

وفي نفس الوقت الذي قد تتحمس فيه لتوقع الإتفاق على أي مذهب تربوي هام، فلعله قد يكون ثمة أمل أوسع في الوصول إلى إجماع فعَال إذا بدأنا بالجانب التربوي. فإذا إستطعنا أن نرسم مبدأ عامًا معينًا يتناسب مع موضع الإهتمام ووظيفته في المدرسة؛ فسيكون؛ لدينا قواعد مضمونة إلى حد ما تمكننا أن ننتقل منها إلى التحليل النفسي للإهتمام. وعلى أية حال؛ فسيكون من واجبنا القيام بتحديد المجال وتعيين الحدود التي منها يمكن أن ينشأ البحث النفساني. بعد هذا، سننتقل إلى بحث بعض الإتجاهات الرئيسية المنسوبة إلى مشكلة الإهتمام في البحوث التاريخية الشائعة –وقد نعود في آخر مطافنا بالنتائج التي وصلنا عن طريق هذا التأمل النفساني والنقدي إلى مادة التربية ونحن أقوى إيمانًا وأشد تمسكًا بالتدريب الخلقي.

1

ويبدو لأول نظرة أن الأمل ضئيل في الحصول على إجماع فعَال بخصوص مسألة الإهتمام من الجانب التربوي. فأول شيء يلفت نظرنا هو التضارب العميق بين الآراء والمعايير التربوية الراهنة الخاصة بمادة هذا الإهتمام. فلدينا، من ناحية، المذهب القائل بأن الإهتمام مفتاح كل من التعليم والتدريب الأخلاقيين، وأن مشكلة المدرس الأساسية هي أن يجعل المادة المعروضة جد مشوقة حتى تستطيع أن تفرض الإنتباه والإحتفاظ به. كما أنه لدينا، من ناحية أخرى؛ لتأكيد بأن إطلاق المجهود من الداخل هو وحده العمل التربوي؛ وأن الإعتماد على مبدأ الإهتمام معناه تشتيت الطفل فكريًا و ضعافه خلقيًا.

وفي هذه القضية التربوية القائمة بالإهتمام في مقابل المجهود، دعنا ننظر في أدلة كل من المدعي والمدعى عليه. يقول الإدعاء لصالح الإهتمام إنه هو الضمان الوحيد للإنتباه. وأنه، إذا إستطعنا أن نكفل الإهتمام في مجموعة معينة من الحقائق والآراء. فقد تتأكد تمامًا من أن التلميذ سيوجه طاقاته للسيطرة عليها، وأنه؛ إذا أمكننا أن نضمن الإهتمام في سلسلة أو خط اخلاقى معين للسلوك، فإننا نكون أيضًا في مأمن عندما نزعم أن وجود النشاط لدى الطفل تتجاوب في هذا الإتجاه،

وأنه، إذا لم يكن قد ضمنا، فلن يكن لدينا أية وقاية بخصوص ما سوف تفعله في أية حال معينة. ومن المحقق أن المذهب القائل بالنظام لم يظفر بالنجاح. ومن السخف أن تفترض أن الطفل يحصل على نظام فكري أو ذهني أكثر عندما يمضى إلى مادة ما كرها أكثر مما لو إتجه إليها بإهتمام كامل وبدافع من كل قلبه. إن نظرية المجهود تقول لنا بكل بساطة أن الإنتباه المضاد (أعني القيام بعمل منافر ولأنه منافر) ستكون له الصدارة عن الإنتباه التلقائي.

إن نظرية المجهود، من الناحية العملية، لا تستند إلى أساس. فالطفل عندما يشعر بأن عمله أصبح مهمًا؛ فإنه لا يمنحه من ذات نفسه إلا تحت ضغط الإضطرار، فإذا إستبعدنا هذا الضغط الخارجي نجد أن إنتباهه يتجه فورًا إلى ما يثير إهتمامه. إن الطفل الذي ينشأ على أساس نظرية المجهود يكتسب ببساطة مهارة مذهلة في ظهوره بمظهر المشغول بموضوع غير مرغوب فيه؛ بينما يكون قلب طاقاته ولبها مشغولًا فعلًا بشيء آخر. حقًا؛ إن النظرية تناقض نفسها بنفسها. فمن المستحيل من الناحية النفسية إجتذاب أي نوع من أنواع النشاط دون أن يكون ثمة إهتمام به بعض الشيء. إن ما تفعله نظرية المجهود في بساطة إنما هو إستبدال مجهود بآخر

. فهي تستبدل الإهتمام المشوب بالخوف من المدرس أو بالأمل في مكافأة مقبلة بمحض الإهتمام بالمادة المعروضة عليه. إن أنموذج الأخلاق المرغوب فيه هو ذلك الذي وضحه أمرسون في بداية بحثه عن التعويض، حيث أنه يؤمن بالنظرية الجارية في التعويض على أنها تتضمن فعلًا أنه؛ إذا ما ضحيت بنفسك الآن تضحية كافية، فسيتاح لك مستقبلًا أن تستمتع أكثر، أو، إذا حدث وكنت صالحًا الآن فقط (والصلاح هنا معناه الإنتباه إلى ما لا يثير الإنتباه) فستحصل، في أي وقت مستقبلًا؛ على أنواع من الإهتمام أكثر بهجة –أي أنواع قد تكون سيئة فيما بعد.

وعلى حين تتمسك نظرية المجهود أمامنا دائمًا بالخلق القوي الحازم على أنه نتيجة لمنهجها في التربية، فإننا من الناحية العملية لا نحصل على هذا الخُلق. إننا إما أن نحصل على الرجل الضيق الأفق المتعصب العنيد الغير المسئول إلا عن خط أهدافه ومعتقداته الخاصة التي أدركها من قبل، وإما أن نحصل خلافًا لذلك على صاحب خُلق بليد، آلي، خامل، لأن الرحيق الحي لمبدأ الإنتباه التلقائي يكون قد إعتصر منه.

والآن يمكننا أن نستمع إلى رأي الدفاع. فالحياة، كما تقول نظرية أخرى. مليئة بأشياء غير سارة، ومع ذلك لا بد من مواجهتها. فالطلبات مستمرة لا تتوقف، والمواقف لابد من معالجتها، رغم أنها لا تبدي أية سمة من سمات الإهتمام. وما لم يكن لدى الفرد تدريب سابق على أن يُخلص لعمل لا متعة فيه، وما لم تتكون لديه عادات توقع الأحداث لأن الواجب يقضي ببساطة إنتظارها، بصرف النظر عن الرضى الشخصي النابع منها، فإن الخُلق إما أن ينهار. وإما أن يتجنب إتخاذ حل، عند مواجهة أحداث من الحياة أكثر جدية. إن الحياة تبلغ من الجد مبلغًا لا يسمح لنا بالنظر إليها على أنها مجرد أمر ممتع، أو بالنزول بها إلى إرضاء مستمر للإهتمامات الشخصية. إن شئون الحياة المستقبلة تتطلب، إذن، بالضرورة مثل هذا التمرين المستمر للمجهود في إنجاز واجبات تمهيدًا لتكوين عادة التمييز بين الأعمال الحقيقية في الحياة. وإن أي شيء آخر ليقضى على نسيج الخُلق ويرد بالشخص إلى كائن تافه لا لون له، أو يصل به إلى حالة من عدم الإستقلال الخلقي؛ مع الإفراط في الإعتماد على الآخرين والطلب المستمر للهو والتسلية.

وفيما عدا مسألة المستقبل، فإن إستمرار إستدعاء مبدأ الإهتمام حتى في أيام الطفولة معناه الأثيرة الأبدية للطفل أي تشتيته. ومن ثم يتحطم الإستمرار في النشاط. فكل شيء قد أصبح لعبًا، وتسلية. وهذا معناه الإفراط في التنبيه؛ كما يعني تبديد الطاقة. إن الإرادة لا تتدخل في العمل على الإطلاق. فكل شيء يتوقف على الملذات والمغريات الخارجية. وكل شيء يبدو أمام الطفل وكأنه قد غطى بغلاف من الحلوى، بل إنه سرعان ما يتعلم الإنصراف عن كل ما لم يكن قد أحيط صناعيًا بظروف مسلية. إن الطفل المدلل الذي يفعل ما يحب فقط ليس إلا نتيجة حتمية لتطبيق نظرية الإهتمام في التربية.

والنظرية ضارة بالطفل من الناحيتين الفكرية والأخلاقية. فالإنتباه لا يوجه البتة إلى حقائق الجوهرية والهامة، بل بكل بساطة إلى الأغلفة الجذابة المحيطة بالحقائق. وإذا ما كانت الحقيقة منفرة أو غير سارة، فمن الواجب علينا مواجهتها بشكلها الخاص العاري إن عاجلًا أو آجلًا. وعليه فإحاطتها بزركشة من الإهتمام الوهمي لا يقرب الطفل منها أكثر مما كان عليه في البداية. إن الحقيقة التي تقول: إثنين زائد إثنين تساوي أربعة تعتبر حقيقة مجردة يجب السيطرة عليها في ذاتها ولذاتها.

فالطفل لا يظفر بنفوذ أكبر على الحقيقة إذا ألصقنا بها أقاصيص مسلية عن الطيور وعن الأسود أكثر مما لو عرضت عليه بسيطة مجردة. أنه من خداع النفس أن نفترض أن الطفل يهتم بالعلاقة العددية. فإنتباهه إنما يتجه إلى الصور المسلية المرتبطة بهذه العلاقة، ويشتغل بها. وهكذا نرى أن النظرية تهدم بنفسها هدفها الخاص بها. وقد يكون الأمر أكثر إستقامة وإتجاهًا إلى القصد أن نعترف منذ البداية أن بعض الحقائق يجب علينا أن تتعلمه سواء أكان في ذلك ممتعًا أو غير ممتع على الإطلاق، وأن السبيل الوحيد المعالجة هذه الحقائق هو عن طريق ما يبذل من قوة الجهد، أعني عن طريق القوة الداخلية المانحة للنشاط المستقل إستقلالًا تامًا عن أي مرغب خارجي. أضف إلى ذلك أنه بهذه الطريقة يتكون النظام. أي عادة الإستجابة للأمور الخطيرة؛ حيث الضرورة لإعداد الطفل للحياة التي تقع بعيدًا عنه.

لقد حاولت، فيما سبق، عرض دعاوى كلا الجانبين كل فيما يخصه لا كما نجدها، لا في البحوث الجارية فقط، بل كما توجد أيضًا في المناقشات القديمة قدم أفلاطون وأرسطو. وإن قليلًا من التأمل سوف يقنعنا بأن النقطة القوية في كل حجة ليست من القوة في تأييد صالحها الخاص بقدر قوتها في مهاجمة النقط الضعيفة في النظرية المضادة.

فكل نظرية أقوى فيما تنفيه منها فيما تثبته. ومن الحقائق الشائعة، وإن تكن مدهشة نوعًا ما، أن هناك على وجه العموم مبدأ عامًا مفترضًا بطريقة لا شعورية في أصل كل من النظريتين اللتين تبدوان في مظاهرهما الخارجية على أشد ما تكونان تناقضًا. مثل هذا المبدأ العام قد إفترضته كل من نظريتي المجهود والإهتمام بشكليهما –ذي الجانب الواحد– للذين سبق لنا إقرارهما منذ قليل.

أما هذا الإفتراض المتطابق فهو عبارة عن ظاهرية الشيء أو الفكرة التي يجب السيطرة عليها، والغاية التي يجب الوصول إليها، والعمل الذي يجب إنجازه، بالنسبة إلى الذات. وإذ كنا قد جعلنا من الموضوع أو من الغاية أمرًا خارجًا عن الذات، فقد وجب أن نجعل منه شيئًا مثيرًا للإهتمام، كما وجب علينا أن نحيطه بمنبهات صناعية ومرغبات وهمية لجذب الإنتباه. وبالمثل لما كان الموضوع يقع خارج محيط الذات فقد وجب الإلتجاء إلى محض قوة «الإرادة»؛ إلى إبراز المجهود دون الإلتجاء إلى الإهتمام. إن المبدأ الحقيقي للإهتمام هو مبدأ إقرار تطابق الحقيقة أو الخط المقترح لعمل مع الذات. وإن هذا التطابق يلتقي مع إتجاه نحو الفاعل نفسه، وأنه؛ بناءً على ذلك. مطلوب بالضرورة، إذا ما كان الفاعل هو هو بالذات. فلو تحقق هذ الشرط من التطابق، فلن نلجأ إلى محض قوة الإرادة. ولا إلى أن نشغل أنفسنا بجعل الأشياء مشوقة للطفل.

إن نظرية المجهود، كما قررناها آنفًا، تعني تقسيم الإنتباه تقسيمًا حقيقيًا وما يتناسب مع ذلك من عدم تكامل الشخصية عقليًا وأخلاقيًا. إن المغالطة الكبرى لما نسميه نظرية المجهود هو أن تطابق بين تمرين وتدريب الإرادة وبين بعض أنواع النشاط الخارجية وبعض النتائج الخارجية. فبسبب إنشغال الطفل بمهمة خارجة، ونجاحه في عرض الإنتاج المطلوب، فإنه يفترض أنه يستعمل الإرادة فعلًا، وأن عاداته الفكرية والأخلاقية تخضع هي الأخرى لعملية التكوين. إلا أن التدريب الخلقي للإرادة لا يوجد، في الواقع، في الإفتراض الخارجي على أي وضع من الأوضاع، كما أنه لا يمكن المطابقة بين العادة الأخلاقية وبين المقدرة على إظهار تنائج ما عندما يطلبها الغير. فتدريب الإرادة واضح في توجيه الإنتباه. ويعتمد هذا التدريب على الروح الذي يلهم العمل، والباعث عليه. والميل إليه.

فقد نجد طفلًا مشغولًا في الظاهر كلية بالسيطرة على جدول الضرب، وإنه قادر على إسترجاع هذا الجدول عندما يطلب المدرس منه ذلك. وقد يهنيء المدرس نفسه بأن الطفل قد مرِن بهذا النمط قدرة إرادته فيما يختص بتكوين عادات فكرية وخلقية سليمة. ولن يكون ذلك كذلك، ما لم تتأكد العادة الأخلاقية بهذه المقدرة على إظهار بعض النتائج إذا ما طلب منه ذلك. أما مسألة التدريب الأخلاقي فإنها لم تمس للآن حتى نعرف ما كان يشغل الطفل داخليًا، وماذا كان الإتجاه المسيطر على إنتباهه، ومشاعره، وتنظيماته أثناء إنشغاله بأداء هذا الواجب. فلو كان الواجب قد إستدعاه كمجرد واجب، فمن المؤكد، نفسانيًا، تأكدنا من قانون الفعل ورد الفعل، من الناحية الطبيعية. إن الطفل ببساطة منشغل في إكتساب عادة الإنتباه الموزع؛ وأنه في طريق الحصول على المقدرة على توجيه عينه وأذنه، وفمه وشفتيه، إلى كل ما هو حاضر أمامه بطريقة كما لو كان يضغط هذه الأشياء على ذاكرته ضغطًا، بينما تراه في نفس الوقت يحرر خياله الفكري ليعمل في موضوعات ذات أهمية حقيقية بالنسبة له.

وأي بيان عن التدريب الأخلاقي الحالي المحقق لن يكون كافيًا حتى يعترف بهذا التقسيم للإنتباه الذي يربي الطفل في مضماره، ويواجه ماذا يمكن أن تكون عليه مشكلة القيمة الأخلاقية لمثل هذا التقسيم. أما الإنتباه الآلى الخارجي الموجه إلى مهمة ننظر إليها على أنها مهمة فهو النتيجة الحتمية لتجوال الذهن باطنيًا على هواه في دروب البهجة والسرور.

إن قدرة الطفل التلقائية؛ وإن من مطالبته بتحقيق دوافعه الخاصة؛ لا يمكن قمعها على أي إحتمال من الإحتمالات. فإذا كانت الظروف الخارجية بالدرجة التي لا يستطيع معها أن يكرس نشاطه التلقائي للعمل الواجب أداؤه. و... يجب أن في إستطاعته التعبير عنه، فإنه يتعلم –بطريقة تعد غاية في الإعجاز– المقدار المضبوط من الإنتباه الذي يجب إعطاؤه لهذه المادة الخارجية إشباعات لطلبات العلم، بينما يحتجز الباقي من قواه العقلية لمتابعة مسارب الخيال التي تعجبه. ولا أقول هنا أنه لا يوجد على الإطلاق أي تدريب أخلاقي داخل في تشكيل هذه العادات الخاصة بالإنتباه الخارجي، إلا أنني أقرر فعلًا أن هناك مشكلة ذات أهمية أخلاقية يتضمنها تكوين عادات عدم الإنتباه الداخلي.

وبينما ترانا نهنيء أنفسنا على ما يكتسبه الطفل من عادات حسن النظام، تلك التي نحكم عليها بقدرته على إسترجاع درس من الدروس عندما يطلب منه ذلك، فإننا ننسى أن نرثى لحالنا لأن طبيعة الطفل الفكرية والأخلاقية الأبعد غورًا لم تظفر مطلقًا بأي نوع من أنواع النظام. بل تركت لتتبع نزواتها، والإيحاءات الفوضوية للحظة الراهنة، أو للتجربة الماضية. ولست أدري كيف أن أحد يستطيع إنكار أن تدريب هذا الخيال الداخلي مساو في أهميته على الأقل لتقدم بعض عادات العمل الظاهرية. وإني لأعتقد، شخصيًا، أنه عندما يصل الأمر إلى المسألة الأخلاقية البحت لا إلى مسألة الملاءمة العملية، فإن أهمية الموضوع تبلغ على ذروة لها. كما أني لا أرى البتة كيف أن أحدًا من الذين يعرفون الكمية الضخمة لعمل المدرس يستطيع إنكار أن غالبية التلاميذ يكونون بالتدريج عادات الإنتباه الموزع. فإذا كان المدرس ماهرًا يقظ، وإذا كان ممن يطلق عليهم لقب المنظم الحاذق، فإن الطفل سيتعلم حقًا كيف يحتفظ بحواسه مختفية بطرق معينة، إلا أنه سيتعلم أيضًا كيف يوجه خياله الخصب،

الذي يعطي كل ما يقع تحت حواسه قيمته المناسبة، في إتجاهات أخرى مخالفة تمام المخالفة. إن ضرورة مواجهة الوضع النفساني الراهن لغالبية التلاميذ الذين يتركون مدارسنا أمر لن يكون مقبولًا تمامًا. فربما وجدنا هذا تشنت للإنتباه وعدم التكامل الناتج عنه من الضخامة لدرجة أننا نتوقف عن التدريس لمحض الإشمئزاز البحت. وإلا فمن الخير لنا أن نعترف بوجود هذه الحالة من الأشياء، وأن الناتج الحتمي لتلك الظروف هو الذي يتطلب باعثًا للإنتباه دون الإحتياج إلى جوهره.

إن مبدأ جعل الأشياء والأفكار مشوقة يتضمن نفس الإنفصال بين الشيء وبين الذات كما تفعل نظرية «المجهود». فعندما نرى أن الواجب يقضي بأن نجعل الأشياء شائقة، فما ذلك إلا أن الإهتمام نفسه مطلوب. أضف إلى ذلك، أن العبارة نفسها خاطئة في التسمية. فالشيء، أعني الموضوع، لن يكون مثيرًا للإهتمام أكثر مما كان عليه قبلًا. إن الدعوى قائمة ببساطة على حب الطفل للمتعة. فهو يثار في إتجاه معين، أملًا في أنه، بطريقة أو بأخرى أثناء هذه الإثارة،

سوف يهضم شيئًا يكون بغير ذلك منفرًا. أن هناك نوعين من اللذة: أحدهما هو المصاحب للنشاط، ويوجد حيثما يوجد التعبير عن النفس. وهو ببساطة يعتبر التحقيق الداخلي للنشاط المتدفق. ويستهلك دائمًا هذا النوع من اللذة في النشاط ذاته، إذ ليس له وجود منفصل في الشعور. وهذا هو أنموذج اللذة الذي نجده في الإهتمام المشروع. ويوجد الدافع إليه في إحتياجات الكائن الحي. أما النوع الآخر من اللذة فينبع من الإختلاط، وهو يدل على القدرة على القبول والإستجابة، ومؤثراته خارجية. فبمجرد إثارة الإهتمام، يحدث لنا اللذة. وذلك النوع من اللذة الذي يحدث من المؤثر الخارجي يُعتبر لذة إنعزالية. فهو يوجد بذاته في الشعور على أنه مجرد لذة، لا على أنه اللذة الناشئة عن النشاط.

ويظهر هذا النوع الأخير من اللذة في الميدان عندما نجعل الأشياء شائقة. والفائدة هنا مأخوذة من الحقيقة القائلة بأن مقدارًا معينًا من إثارة أي عضو يعتبر أمرًا لذيذًا. أما اللذة الناتجة؛ فتستخدم في تغطية الهوة الواقعة بين النفس وبين حقيقة أخرى ليست في ذاتها مثيرة للإهتمام.

النتيجة هنا أيضًا هي تقسيم الطاقات. وفي حالة المجهود غير الملائم يكون التقسيم آنيًا. وفي هذه الحالة يكون متتابعًا. فبدلًا من أن يكون هناك نشاط آلي خارجي وأن يوجد في نفس الوقت نشاط داخلي عشوائي، تكون هناك ذبذبة بين التهيج والنفور. وتتناوب الطفل فترات من الإثارة المفرطة والجمود المفرط. ويتحقق مثل هذا الشرط في بعض ما يطلق عليه إسم رياض الأطفال. أضف إلى ذلك، أن هذه الإثارة لأي عضو خاص بذاته كالعين أو الأذن؛ تخلق طلب مستمرًا لمثل هذه الإثارة. ففى الإمكان خلق شهوة من جانب كل من العين والأذن للإثارة الممتعة كما هو الحال فيما يختص بحاسة انذوق. فبعض أطفال مدارس رياض الأطفال يعتمدون على تكرار وجود الألوان الزاهية أو الأصوات المشجية إعتماد السكير على كأس الخمر، وهذا هو ما يفسر تشتت الطاقة وتبددها مما يتميز به مثل هؤلاء الأطفال، كما أنه هو الذي يعلل أيضًا إعتمادهم على الإيحاء الخارجي.

ومن الممكن، قبل أن نشرع في القيام بتحليل نفساني أقرب ما يكون إلى التخصص، أن نلخص البحث حتى هذه النقطة في ما يلي: أن الإهتمام الحق هو –في التربية– مصاحبة تطابق الذات بشيء أو بفكرة ما؛ عن طريق العمل؛ من أجل إحتياج ذلك الشيء أو تلك الفكرة إلى المحافظة على الإفصاح عن النفس. فالمجهود، بالمعنى الذي قد يتعارض فيه معنى الإهتمام، يتضمن إنفصالا بين النفس وبين الحقيقة التي يجب السيطرة عليها أو الواجب الذي يلزم إنجازه؛ ويقيم تقسيمًا عاديًا لأنواع النشاط. فظاهريًا، تكون لدينا عادات آلية عارية من كل هدف أو قيمة نفسية. وباطنيًا، لدينا طاقة عشوائية أو شرودًا ذهنيًا، وتسلسلًا من أفكار لا هدف لها إطلاق، لأنها لم تنزل إلى بؤرة العمل. فالإهتمام. بالمعنى الذي نعارضه فيه بالمجهود، معناه ببساطة إثارة عضو الحس ليمنح اللذة، ينتج عنها إجهاد من جانب وفتور من جانب آخر.

بيد أنه عندما نقرر أن لدى الطفل قدرات معينة ضرورية للنمو، وفي حاجة لأن يؤثر عليها، ضمانًا لكل من فاعليتها ونظامها المناسبين؛ فإنه يكون لدينا أساس وطيد للبناء. وينشأ المجهود نشأة طبيعية عند محاولة إعطاء إجراءات كاملة للعمل، وهكذا يمنح النماء والكمال لهذه القدرات. ويتضمن التأثير على هذه الدوافع جدية، وإنهماك. وتحديدًا للغرض. مفضيًا بذلك إلى تكوين عادة المثابرة والمواظبة في خدمة أهداف جليلة الشأن. غير أن هذا المجهود لا ينحط ألبتة إلى العبودية. أو ... مجرد إجهاد لرفع شيء ميت، ذلك لأنه طالما بقى الإهتمام –فإن الذات تكون مشغولة من أولها إلى آخرها.

2

ها نحن الآن نصل إلى ثاني مباحثنا الأساسية، ألا وهو الجانب النفسي للإهتمام. وينبغي أن يكون واضحًا، من مناقشاتنا التربوية السابقة؛ أن النقاط التي نحتاج فيها خصوصًا إلى تنوير –هي علاقته بالرغبة واللذة من جانب؛ وعلاقته بالأفكار والمجهود من جانب آخر.

ولأبدأ بتقرير وصفي موجز عن الإهتمام. فالإهتمام أولًا نشيط، خلاق، أو دفَاع إلى الأمام. إننا نقول: أننا نهتم بشيء ما. فالإهتمام بأي مادة معناه أننا ننشغل بهذه المادة بهمة ونشاط. إن مجرد الإحساس بموضوع ما قد يتسم بالسكون أو بالجمود، بيد أن الإهتمام يمتاز بالدينامية. الأمر الثاني، أن الإهتمام موضوعي. فنحن نقول أن إنسانًا ما لديه إهتمامات كثيرة يرعاها ويحفل بها. كما نتحدث عن سلسلة إهتمامات إنسان ما إهتماماته التجارية، والمحلية، إلخ. ونحن في ذلك، نوحد بين الإهتمامات والشئون أو الأعمان. فالإهتمام لا ينتهي ببساطة في ذاته، كما يمكن أن يحدث مع الأحاسيس البسيطة. إذ أن له دائمًا موضوعًا، أو غاية، أو هدفًا يرتبط به. الأمر الثالث، هو أن الإهتمام شخصي؛ فهو يعني تحقيقًا أو إحساسًا ذا قيمة ينبع من الباطن. فله ناحيته العاطفية كما أن له ناحيتيه الإيجابية والموضوعية. وحيثما يوجد الإهتمام توجد الإستجابة في مجرى الشعور.

هذه هي المعاني المتعددة التي يستعمل فيها العقل السليم لفظ الإهتمام. ويبدو أن الفكرة الأصلية للفظة هي فكرة الإشتباك، أو الإنشغال. أو الإستغراق كلية في نشاط ما لما له من قيمة ممتازة. واللفظة في إشتقاقها اللاتيني هي inter – esse. أي «الوجود بِين»: تدل على نفس الإتجاه. فالإهتمام يدل على إلغاء المسافة بين الشخص وبين المواد ونتائج فعله، إنه الآلة التي تؤثر في إتحادها العضوي[(1)].

والآن، علينا أن نعالج بتفصيل أكثر كلًا من الوجوه الثلاثة المذكورة:

[(1)]) صحيح أن لفظة: inteies (الإهتمام) يستعمل أيضًا في معنى آخر مهين محدد فنحن نتكلم عن المصلحة كنقيض للمبدأ، وعن المنفعة الشخصية self-interest كباعث على العمل لا تراعى فيه سوى الفائدة الشخصية، بيد أن هذه المعاني ليست الوحيدة ولا الضابطة لإستعمال اللفظ. و قد يكون من الإنصاف أن نتساءل عما إذا كان هذا ليس شيئًا آخر غير التضييق أو التحقير من المعني الشرعي للفظ. ومها يكن، فإنه يلوح لي أنه من المؤكد أن معظم هذا الجدل الخاص بالإستعمال الأدبي لكلمة interest (المصلحة – الإهتمام) شيء من أن فريقًا من الناس يستعمل اللفظ في مدلوله الواسع الموضوعي للقيمة المقررة أو للنشاط المستغرق، بينما يستعمله فريق آخر مكافئًا للبواعث الأنانية المستأثرة.

1- إن الجانب النشيط أو المحرك للإهتمام يعود بنا إلى الوراء للنظر في مسألة الدافع وفي حوافز أو ميول النشاط التلقائية. إنه لا يوجد شيء كذلك الذي ندعوه بالدافع الشائع غير المتحيز بإطلاق. فالدفع يتميز دائمًا بجريانه في مجرى متخصص كثيرًا أو قليلًا. وللدافع طرقه الخاصة في التفريغ. ولعل حيرة الحمار القديمة بين حزمتين من القش أشهر من أن تذكر، ولكن التعرف على ما فيها من مغالطة أساسية ليس بالأمر الشائع. فلو كانت النفس سلبية محضة أو لا مبالية البتة معتمدة في ذلك على الإثارة من الخارج، فقد تظل النفس التي يوضحها هذا المثال إلى الأبد عديمة الحيلة، صائمة حتى تبلغ الموت، لوجودها في حالة تعادل بين مصدرين من مصادر الطعام. فالمغالطة ناشئة عن إفتراض هذه الحالة الداخلية المتعادلة. ولكن النفس دائمًا في حالة قيام بأداء شيء ما، ميالة لعمل شيء في غاية الأهمية. وهذا النشاط المستمر يمنحها دائما إنعطافًا نحو جهة معينة أكثر من الأخرى. فالحمار، بعبارة أخرى، يتحرك دائمًا وفي نفس الوقت نحو حزمة معينة أكثر من الأخرى. ولن يستطيع أي قدر من الحول الطبيعي أن ينتج مثل هذا الحول النفساني الذي به يمكن أن يصبح الحيوان في حالة من تعادل الإثارة من كلا الجانبين.

في مثل هذه الحالة البدائية من النشاط التلقائي المحرك نظفر بأساس الإهتمام الطبيعي. وليس الإهتمام من السلبية بحيث يقف إنتظارًا للإثارة من الخارج أكثر من الدافع. وفي تميز الدافع بصفة الإختيار أو المفاضلة نجد أساس الحقيقة القائلة بأنه في أي وقت معين. إذا كنا في يقظة نفسية إطلاقًا، فإننا نهتم دائمًا بناحية اكثر من الأخرى. إن شرط إنعدام الإهتمام كلية؛ أو توزيعه توزيعًا غير عادل، ليس أكثر خرافة من قصة الحمار في أخلاق الإسكولائية.

ومغالطة كبرى لا تقل عن السابقة هي الإدعاء المتواتر القائل بوجود هوة بين الدافع وبين الذات. إنهم يتحدثون عن الدفع كما لو كان قوة تتأرجح بالنفس بين هذا الإتجاه أو ذاك، كما لو كانت الذات لا مبالية، سالبة كشيء ينتظر أن يحركه ضغط من الدافع. والدفع في الحقيقة هو ببساطة القوة المحركة للذات أو دفعها في إتجاه أو آخر. – ... الذكر الآن هذه النقطة لأن إرتباط الدافع بالإهتمام إرتباط يبلغ من الوثاقة حد يجعل أي إفتراض بأن الدافع شيء خارجى عن الذات سيتكشف بكل تأكيد فيما بعد في الإفتراض بأن الإهتمام من طبيعة المرغب الخارجي أو من طبيعة الجاذبية الخارجية للذات، بدلًا من أن يكون ... لأنشطة الذات بغية السماح لهذه الأنشطة بأن تمارس وظيفتها.

2 – الجانب الموضوعي للإهتمام: إن كل إهتمام؛ كما ذكرنا ... يرتبط بموضوع ما. فالفنان يهتم بما لديه من فرش، وألوان، وتكنيك، ورجل الأعمال يصب إهتمامه في لعبة العرض والطلب. وفي حركة الأسواق، وهكذا. وإذا أخذنا الإنتباه في أي لحظة نختارها. فسنجد أنها؛ إذا قطعنا الصلة بعامل الموضوع الذي يتركز حوله الإهتمام. فإن الإهتمام نفسه يختفي، منتكسًا إلى مجرد إحساس ذاتي.

إن الخطأ يبدأ بإفتراضنا أن الشيء موجود هناك من قبل. وما علينا إلا إستدعاء النشاط لأن يتواجد. فقطع النسيج، والفرش، والبويات تثير إهتمام الفنان مثلًا، لأنها إنما تساعده على أن يكشف عن طاقته الفنية الموجودة. فليس ثمة ما يثير نشاط الطفل في عجلة وقطعة من خيط سوى أنهم يحركون غريزة أو دافعًا له نشاط فعال في نفس اللحظة، ويمدانه بوسائل التنفيذ. إن العدد إثنا عشر يخلو مما يثير أي إهتمام عندما يصبح مجرد حقيقة خارجية؛ ويصبح مثيرًا للإهتمام (مثله بالضبط مثل النحلة أو العربة ذات العجلة الواحدة أو عجلة القاطرة) عندما يعرض نفسه كأداة تحمل إلى حيز التأثير نشاطًا بازغًا أو رغبة نابتة –كالقيام بعمل صندوق، أو قياس طول شخص ما، وهكذا. ويتمسك نفس نبدأ على إختلاف درجاته بمعظم التعابير الفنية للمعرفة العلمية أو التاريخية– فإن كل ما يدفع إلى الأمام، ويساند الحركة الفكرية، يصبح نفعه ضروريًا وأوليًا.

3 – والآن يأتي الطور العاطفي. فالقيمة ليست موضوعية فقط، بل ذاتية أيضًا. أعني، أنه لا يوجد فقط الشيء الذي يعرض على أنه ذو قيمة أو إستحقاق، بل يوجد هناك الشعور بقيمته وإستحقاقه. ومن المستحيل؛ طبعا تعريف الوجدان، وكل ما نستطيع قوله أنه الشعور بالإستحقاق شعورًا هامًا وفرديًا بحتًا. مع التسليم بأنه حيث يكون لدينا إهتمام ما فإنه يكون لدينا تحقق باطني للقيمة.

ومن الممكن تقرير مضمون الدراسة النفسية للإهتمام، تبعًا لذلك، كما يلي: أن الإهتمام هو في الأصل صورة للنشاط المعبر عن النفس –أي، عن النمو خلال التأثير على الميول البازغة. ولو وضعنا هذا النشاط موضع الإختبار من جانب ناحية مضمون التعبير، أي من ناحية ما قد أنجز من عمل، فإننا نحصل على ملامحه الموضوعية. وعلى الأفكار، والأشياء، إلى غير ذلك، من الأمور التي يتعلق الإهتمام بها، والتي يتركز حولها. ولو وضعنا في إعتبارنا أنه تعبير عن الذات، حيث تجد الذات تجد نفسها، وقد إنعكست على نفسها في هذا المضمون، فإننا نحصل على جانبه الإنفعالي أو الوجداني. وأي وصف للإهتمام الأصيل يجب، عندئذ؛ أن يستحوذ عليه كنشاط منطلق قابض في حوزته على مضمون فكري، وعاكس ذاته في قيمة وجدانية.

وهناك حالات يكون فيها التعبير عن الذات مباشرًا وعلى الفور. إنه ينطلق بغير فكر في أي شيء وراءه. ويكون النشاط الحالي هو النشاط النهائي والوحيد في الشعور. فهو كافي في نفسه وبنفسه. أما غايته فهى النشاط الحالي، ولذلك فليس ثمة هوة في المكان أو الزمان بين الغاية والوسيلة. ومن ثم تصبح كل أنواع اللعب لها هذه الصفة المباشرة. وكل تقدير جمالي خالص يقرب إلينا هذا النموذج. أما التجربة الموجودة حاليًا فتتمسك بنا لصالحها الخاص، كما وأننا لا نتطلب منها أن تأخذه إلى شيء عبر حدودها. فمع الطفل وكرته، ومع هاوي الموسيقى وسماعه لسيمفونية ما، يستغرق الحاضر المباشر كل شيء. فقيمته موجودة في هذه الآونة هناك، وموجودة هناك في كل ما هو حاضر مباشرة.

ونستطيع، إذا شئنا، أن نقول أن الإهتمام هو في الشيء المعروض على الحواس، غير أنه يجب علينا أن نكون على حذر في كيفية تأويل هذا الكلام. فالموضوع ليس له وجود شعوري في هذا الوقت اللهم إلا في مزاولة النشاط. فالكرة بالنسبة للطفل هي ميدان لعبه، ولعبه هو كرته. والموسيقى لا وجود لها إلا لمن يغرق في سماع الموسيقى –

طالما كان الإهتمام مباشرًا أو جماليًا. لقد قيل كثيرًا أن الموضوع هو الذي يجذب الإنتباه، وأنه هو الذي يستدعي الإهتمام لذاته عن طريق ما يتصف به من صفات ذاتية خاصة. غير أن هذه تعتبر إستحالة نفسانية. فاللون البراق، والصوت العذب، مما يهتم بهما الطفل هي ذاتها وجوه لنشاطه العضوي. إن قولنا بأن الطفل يعتني باللون ليس معناه أنه يسلم نفسه لشيء خارجي، بل الأولى أنه يواصل ممارسة النشاط الذي ينشأ عند حضور اللون. وبهذا يستغرقه نشاطه الخاص حتى أنه ليحاول الإستمساك به.

ومن ناحية أخرى، لدينا حالات من الإهتمام الغير مباشر. المحوَل، أو الذي يطلق عليه بالمعنى الفني الإهتمام غير المباشر. أعني أن أشياء لا تثير الإهتمام –أو حتى منفرة في ذاتها– كثيرًا ما تصبح مثيرة للإهتمام لعلاقاتها وإرتباطاتها المزعومة والتي لم نكن ندري من قبل من أمرها شيئًا. وأكثر من طالب، من الذين يطلق عليهم بأن تكوينهم تكوين عملي، قد وجدوا يومًا في الرياضيات النظرية ما يصدهم عنها، وسرعان ما أشعلته جاذبية كبرى عندما بدأ يدرس صورة من صور الهندسة الفنية التي كانت تعتبر فيها هذه النظرية آلة ضرورية. إن النوتة الموسيقية وما يتبعها من فن العزف،

والتي قد لا يجد فيها الطفل ما يثير إهتمامه عندما تعرض عليه كفاية في نفسها، أي عندما نقوم بعزلها عن غيرها، تصبح خلابة ساحرة عند تحقيق الطفل من مكانها ومحتملاتها في مساعدته على أن يعطي نطقًا أفضل وأكمل لحبه للأغاني. إن المسألة في مجموعها مسألة علاقة؛ سواء نجحت في إثارة الإهتمام أم فشلت، والطفل الذي ينظر للأشياء نظرة قريبة منها، يصبح كلما تقدمت به السن قادرًا على توسيع مجال نظره، وعلى النظر إلى أي فعل، أو أي شيء، أو أي حقيقة، نظرة غير قاصرة عليها بالذات، بل نظرة تحيط بما لها من قيمة بإعتبارها جزءًا من كل أكبر. فإذا كان هذا الكل يخصه هو. وإذا إعتبره أسلوبًا من أساليب حركته الخاصة به، فإن الجزء يظفر بالإهتمام أيضًا.

وهنا، وهنا فقط نصل إلى حقيقة الرأي القائل بأن «نجعل الأشياء موضع الإهتمام». ولست أعرف مذهبًا موغلًا في الفساد –إذا أخذناه بحرفيته– أكثر من تأكيد بعض المعارضين للإهتمام بقولهم بأنه ينبغي على المدرس، بعد إختيار مادة موضوع الدرس، أن يجعلها عندئذ موضع إهتمام وتشويق. وهذا يتضمن في نفسه خطأين جسيمين. فمن ناحية، تراه يجعل إختيار مادة موضوع الدرس مادة مستقلة تمام الإستقلال عن مسألة الإهتمام –ومن ثم مستقلة عن حوافز وحاجات الطفل الأصلية، وأكثر من هذا، تراه ينكمش بطريقة التدريس إلى مجرد حيل خارجية مصنعة لا أكثر ولا أقل ليلبسها للمواد التي لا علاقة بين بعضها البعض، بغية بعض الإستيلاء على الإنتباه. إن مبدأ «جعل الأشياء موضع إهتمام» معناه، في الحقيقة، أن المواضيع سوف تختار على أساس علاقتها بتجربة الطفل، وقدراته، وحاجاته الراهنة. وأن المدرس (في حالة عدم إدراكه أو تقديره لهذه المطابقة) سوف يقدم للطفل المادة الجديدة بطريقة تساعده على تقدير حالاتها، وعلاقاتها، وضرورتها بالنسبة له. إن هذه العملية أي عملية تفويق شعور الطفل بالمادة الجديدة هي التي تكوِن الحقيقة التي غالبًا ما ينالها كل من الصديق والعدو بالإفساد تحت سيطرة فكرة «جعل الأشياء مشوقة».

إن المشكلة، بعبارة أخرى، هي إحدى درجات الإرتباط الأولى المجهزة كدافع من دوافع الإنتباه. فالمدرس الذي يقول للطفل بأنه سيحجز بعد إنتهاء اليوم المدرسي إذا فشل في تسميع أفضل[(1)] لدرس الجغرافيا فأنه بذلك يلجأ إلى علم النفس الخاص بالإهتمام الوسيط. والطريقة القديمة القائمة على ضرب عقل الأصابع بسبب مقادير الخطأ في اللغة اللاتينية ليس إلا أحد وجوه إثارة الإهتمام بتعقيدات اللغة اللاتينية. أما أن تقدم للطفل رشوة، أو وعدًا بأن ينال شيئًا من عطف المدرس، أو أن يرقى إلى مرتبة تالية، أو أن يوعد بالقدرة على كسب المال،

[(1)] أسمع حججًا في غاية الجدية تقول بأن التلميذ الذي يحتجز بعد إنتهاء اليوم المدرسي ليستذكر دروسه غالبًا ما يصبح عنده الإهتمام بالحساب أو القواعد، الأمر الذي لم يكن عنده من قبل، كما لو كان هذا برهانًا على فاعلية «النظام» نقيض الإهتمام. والحقيقة طبعا هي أن ما يسنح له من وقت فراغ أكبر، وما يعرض له من فرصة يقدم له فيها شرح إنفرادي، كل هذا يكون قد خدمه في تقديم المادة إليه في علاقاتها المناسبة لعقل الطفل –ومن هنا تراه «يستحوذ» بها.

أو الوصول إلى مركز ممتاز في الهيئة الإجتماعية، فإن ذلك يعتبر طرقًا أخرى؛ إنها حالات من الإهتمام المحول. غير أن معيار الحكم عليها يكمن هنا في هذا السؤال: إلى أي مدى يمكن أن يستعاض بآخر بدلًا منه؟ إلى أي مدى يستخدم الداعي الجديد، والباعث الجديد، في تفسير وإيضاح وربط المادة التي تخلو بغير ذلك من اإهتمام؟ وهكذا نرى أن المشكلة مازالت أيضًا مشكلة الوجود –بين interests، أي مشكلة التفاعل. ومن الممكن تقرير المسألة على أنها إحدى العلاقات بين الوسيلة والغاية. وأي شيء يكون موضع اللامبالاة أو النفور يصبح موضعً للإهتمام عندما ينظر إليه على أنه وسيلة لغاية متصلة الآن بنفسها، و على أنه غاية سوف تسمح للوسيلة المهيأة للقيادة الآن أن تضمن حركة أكثر ومخرجًا أبعد. غير أن الإهتمام في حالة النمو الطبيعي، لا يرتبط بشيء ما ببساطة إرتباطًا خارجيًا بشيء آخر، إنه ينتشر، ويذوب، وهكذا يقوم بتحويله. فهو يفسره أو يعيد النظر في قيمته –بمعنى أنه يعطيه في الشعور معنى جديدًا. إن الرجل الذي عنده زوجة وأولاد لديه حينئذ دفع جديد لعمله اليومي–

فهو يرى فيه معنى جديدًا. كما وأنه يأخذ نفسه بنوع من المثابرة والحماس اللذين كانا ينقصان عمله السابق. بيد أنه لو أدى عمله اليومي على أنه شيء غير مرغوب فيه أصلًا، أي على إنه إسترقاق، بغية الحصول ببساطة على مكافأة الأجر النهائي، فإن الحالة تكون شيئًا آخر على الإطلاق. فالوسيلة والغاية بعيدتين الواحدة عن الآخرى بعدًا ساحقًا، فلا تنفذ الواحدة منهما إلى الأخرى. ولا يصبح لدى الشخص فعلًا أي إهتمام بعمله أكثر من ذي قبل، إذ يعتبر العمل، في ذاته، مشقة يجب الفرار منها. ومن ثم فلا يمكنه أن يعيره إنتباهًا كاملًا، كما وأنه لا يستطيع أن يضع نفسه في خدمته دون تحفظ. أما بالنسبة لرجل آخر فإن الفشل في العمل قد يعني حرفيًا الجدية على زوجته وأولاده. إنهم من الناحية الخارجية، أي من الناحية المادية، بعيدون عنه كل البعد، أما من الناحية الذهنية، أي من الناحية الشعورية فإنهم شيء واحد. ولهم نفس القيمة. أما في حالة الشعور بالإسترقاق فإن الوسيلة والغاية تظلان منفصلتين في الشعور كما هو الحال بالنسبة لإنفصالهما في المكان والزمان. وما يعتبر صحيحًا بخصوص هذا الشأن يعتبر أيضًا صحيحًا بالنسبة لكل محاولة في التدريس تقوم على «خلق الإهتمام» بإستدعاء الدوافع الخارجية.

ولنأخذ، في الكفة الأخرى، حالة مثل حالة الخلق الفني. فالمثال يضع غايته، أي مثله الأعلى، نصب عينيه. ولتحقيق تلك الغاية يجب عليه أن يسلك سلسلة من الدرجات المتداخلة التي لا تتكافأ، في ظاهرها، مع غايته. إذ يجب عليه أن يقوم بعملية صب القالب، وعمليات السبك، والنحت، كل ذلك في سلسلة من الأفعال الخاصة، ومع ذلك فليس واحد منها هو تلك الصورة الجميلة التي يتصورها في ذهنه، بل يمثل كل واحد منها إبراز الطاقة الشخصية لحسابه الخاص. ولكن بما أن هذه العمليات بالنسبة له وسائل ضرورية للوصول إلى الغاية، أي للوصول إلى المثل الأعلى، فإنا نرى أن الصورة النهائية قد تحولت كلية إلى هذه الأفعال الخاصة. فكل حركة يؤديها في سباكة الطين، و كل ضربة تصدر من زميله، هي بالنسبة له وفي نفس الوقت عبارة عن الغاية الكلية في عملية تحقيق الهدف. وأي إهتمام أو أية قيمة يرتبط بالغاية إنما يرتبط بدوره بكل واحدة من هذه الخطوات. على أنه في هذه الخطوة منهمك إنهماكه في الخطوة الأخرى. وأي فشل يصيب عملية التطابق الكامل هذا إنما معناه الحصول على إنتاج غير فني، كما أن معناه أنه هو غير مهتم فعلًا بمثله الأعلى. إن إهتمامًا حقيقيًا بالمثل الأعلى يدل بالضرورة على إهتمام متكافيء بجميع الظروف الخاصة بالتعبير عنه.

والآن نحن في وضع يسمح لنا بمعالجة مشكلة العلاقة بين الإهتمام وبين كل من الرغبة والمجهود. إن الرغبة والمجهود. كلاهما، وفي معناهما الصحيح مظهران من مظاهر الإهتمام الوسيط. إن العلاقة بينهم متلازمة لا متضادة. فكل من الرغبة والمجهود يوجد فقط عندما تكون الغاية بعيدة إلى حد ما. وعندما تبرز الرغبة خالصة بقصدها الصحيح، فلن يكون ثمة وجود لمسألة المجهود كما أنه لن يكون ثمة وجود أيضًا لمسألة الرغبة. فالمجهود والرغبة كلاهما يتضمنان حالة توتر. إذ أن ثمة مقدارًا من التعارض موجود بين المثل الأعلى المذكور وبين الحالة الواقعية الراهنة للأشياء. ونحن نطلق عليها إسم المجهود عندما يتجه تفكيرنا إلى ضرورة الحصول على تحويل مقرر للحالة الراهنة للأشياء بغية جعلها مطابقة للمثل الأعلى –أعني عندما يتجه تفكيرنا في العملية من جانب الفكرة يحدونا الإهتمام بمسألة كيفية تحقيقها. كذلك نطلق إسم الرغبة عندما يتجه تفكيرنا إلى ميل الطاقات الموجودة لتدفع نفسها إلى الأمام كي تحتفظ بهذا التحويل،

أو تغير الفكرة إلى حقيقة– أعني عندما نفكر في العملية من جانب الوسيلة التي في أيدينا. إلا أنه في كلتا الحالتين، تكمن العقبات المعطلة لنا مثلما تكمن المثابرة المستمرة للنشاط ضدها. إن الدليل الوحيد الأكيد على الرغبة، على أنها نقيض مجرد الإرادة الغامضة، إنما هو المجهود، وإن الرغبة لتثار فقط حين الحاجة إلى ممارسة المجهود.

قد نؤكد عند بحثنا لشرط الإهتمام الوسيط إما الغاية موضوع البحث، وإما الفكرة، وقد نبدأ بالإعتبار الخاص بالوسيلة الحالية، أي بالجانب النشيط الضروري للتعبير. أما الجانب الأول فهو الجانب الفكري، وأما الجانب الآخر فهو الجانب العاطفي. إن ميل الغاية لأن تحقق نفسها خلال عملية الوساطة، متغلبة في ذلك على كل مقاومة. يعتبر هو المجهود. وإن ميل القوى الحالية إلى استمرار الصراع بغية التعبير الكامل عن غاية بعيدة في الزمان هو الرغبة.

إننا غالبًا ما نتحدث عن الشهوة على أنها شيء أعمى وغير شرعي. فنحن نتصورها على أنها إصرار على إشباع ذاتها بغض النظر عن الظروف أو عن الخير بالنسبة للذات. وهذا معناه أن الشهوة شيء يحس فقط،

وأنها أمر غير معروف. ولا ينظر إليها من ناحية آثارها أو علاقاتها، ولا يترجم إلى تعبيرات تتعلق بنتائجها، مما يترتب عليه أنها لا تجعل شهوة ذكية، ولا معقولة. ومن ثم كانت النتيجة أن الطاقة تذهب هباء. إن في أي إشتهاء قوي توجد كمية ضخمة من الطاقة، جسمانية ونفسانية، في حالة هياج، إلا أنه عندما ينعدم الشعور سلفًا بالغايات المطابقة لهذه القوى، فإنها تصبح وقد فقدت كل توجيه. إن الطاقة تبذل نفسها في مسارب إتفاقية أو وفقًا لبعض المثيرات العرضية. وهكذا يستهلك العضو دون تحقيق أي شيء إيجابي أو موضوعي. ويكون الإضطراب أو التهيج بعيدًا عن التناسب مع أي هدف أمكن الوصول إليه. إن كل ما يدلنا على مثل هذا الهياج الواسع المدى للطاقة هو الإشباع المؤقت الذي يشعر به في حالة إثارته وصرفه.

وحتى فيما يختص بهذا الإشتهاء الأعمى، فإنه يوجد. على أي حال، خلاف مؤكد من حيث النوع بين الحيوانات الدنيا وبين الانسان. ففي الحيوانات، بينما يفقد الإشتهاء الشعور بغايته ذاتها، فإنه على الأقل يسعى إلى تلك الغاية بضرب من الإنسجام سبق توطيد أركانه في كيان الحيوان. فالخوف يخدم الحيوان كمنبه للهرب أو للبحث عن غطاء.

أما الغضب فيخدمه في تحقيق غرض الهجوم وإندفاع. ومن الصدف غير العادية حقًا عندما يصل الإحساس إلى الجانب الطيب من الحيوان ويدفعه إلى تضييع قواه سدى. غير أنه بالنسبة إلى الإحساسات العمياء في الكائن البشري فإنه يجب علينا أن نقول: إن معظمهم يحتاج إلى نوع من التوافق قبل الشروع في أية خدمة منتظمة دائمة. وليس هناك أدنى شك في أن الخوف والغضب قد يصيران مفيدين للانسان فائدتهما للحيوان. إلا أنه يجب، في الإنسان، أن يدرب على إستخدمهما لفائدته، وفي الحيوان يمتلك القدرة على هذا التدريب بالطبع. إن الوظيفة النهائية للغضب هي بلا شك إستبعاد العقبات التي تعوق عملية التحقيق، غير أن ظهور الغضب في الطفل يكاد يترك الموضوع بكل تأكيد، كما يترك العقبة دون مساس، لينهك الطفل ذاته. إن الإحساس الأعمى يحتاج إلى الإرتفاع إلى مستوى التعقل. إذ يجب على الفاعل أن يكون واعيًا بالهدف أو بالموضوع وأن يضبط قواه البازغة بالإستناد الواعي إليه.

أما فيما يختص بعملية الإفصاح عن الذات كي تكون ذات فاعلية....

فإنه يجب أن يكون هناك، بتعبير آخر؛ شعور بكل من القاية والوسيلة، وكلما وجدت صعوبة في التأثير على ضبط الوسيلة والغاية؛ فإ الفاعل يقذف به إلى حالة عاطفية. وكلما وجدت، من ناحية، الفكرة والمناظرة للغاية أو الموضوع ما، ووجد، من ناحية أخرى، باعث للدوافع والعادات النشيطة، مع ميل من العادات إلى التركيز حول الدوافع، عندئذ يحدث إضطراب أو هياج، يعرف من ناحيته السيكولوجية بالإنفعال. ومن الشائع المعروف أنه، بقدر ما تسرع العادة في تكوينها تكوينًا نهائيًا من حيث علاقتها بهدفها الخاص الذاتي، بقدر ما يسقط عامل الوجدان من الحساب. لكن ما يلبث الهدف العادي الذي تلاءمت معه العادة أن يستبعد، وتستدعي فجأة العادة القديمة لتصبح وسيلة لهدف جديد، حتى يصبح الضغط الإنفعالي على الفور ملحًا. فيصاب الجانب الفعال جيعه بالهياج، ولكنه دون أن يفرغ الطاقة نفسه فورًا، بغير أي هدف. ولا أي توجه نحو هدف مألوف. وتكون النتيجة توترًا بين العادة والهدف. بين الدافع والفكرة، بين الوسيلة والغاية. هذا التوتر هو السمة الجوهرية للإنفعال.

يتضح لك من هذا البيان أن وظيفة الإنفعال هي ضمان إستثارة كافية للطاقة في الفترات الحرجة من حياة الفاعل. وعندما تكون الغاية جديدة أو غير متعود عليها وعندما تكون هناك صعوبة أخرى في بلوغها فإن الميل الطبيعي قد يكون في السماح لها بالإنطلاق أو الإنصراف عنها. إن الجدة ذاتها الخاصة بالهدف تمثل غالبًا أهمية الطلب المقصود. وإن إهمال الغاية قد يكون بالنسبة للفاعل مسألة خطيرة. إن لم تكن قاضية. وتنشر نفس الصعوبة في التأثير على عملية الضبط موجات متتابعة من الحوافز، التي تستدعي مزيدًا من الدوافع والعادات، وهكذا تراها تشد من أزر القوى، والمصادر، التي تكون تحت طلب الفاعل. وهكذا تكون وظيفة الإنفعال أن تقوي أو أن تعزز الفاعل في نضاله مع العنصر الجديد في المواقف المفاجئة المباشرة .

وتوجد النتيجة الأخلاقية الطبيعية في التوازن بين الإثارة وبين المثل الأعلى. فلو كانت الناحية الأولى جد ضعيفة أو شائعة، فإن الفاعل تعوزه القوة المحركة. ولو كانت نسبيًا في غاية القوة، فإن الفعل يعجز عن سياسة القوى التي أستثيرت منذ قليل. إذ في هذه الحالة يكون إلى حد ما بعيدًا عن نفسه. إن مدى ما به من هياج هو الذي ينقله بعيدًا. فتراه، بمعنى آخر؛ ينتكس إلى حالة من الوجدان الأعمى.

والرغبة لا يمكن أن تتطابق مع الدافع المجرد أو الوجدان الأعمى. فالرغبة تختلف عن الإشتهاء الموجود في الحيوان إذ أنها دائمًا واعية، ولو على الأقل وعيًا مبهمًا، بغايتها الخاصة. وعندما يكون الفاعل داخلًا في الشرط الذي يُعرف بالرغبة، فإنه يكون على وعي بالموضوع الذي يتطلع إليه، كما أن الشعور بهذا الموضوع يعين على تعزيز ميوله الإيجابية. الخلاصة أن الفكرة عن الشيء المرغوب فيه تعين على إثارة الوسيلة الضرورية للحصول عليه. وإذا لم تكن الرغبة حالة إندفاعية محضة فليست بالطبع حالة فكرية صرفة، فقد يكون الموضوع حاضرًا في الشعور، ولكنه يكون مجرد موضوع للتأمل؛ فإذا لم يخدم النشاط على أنه مؤثر فيه، فإنه والحالة هذه إنما يقوم بإحتلال مكان جمالي أو نظري بحت، أو على الأكثر لن يثير سوى رغبة ورعة أو إشتياقًا عاطفيًا غامضًا لا رغبة إيجابية فعَالة.

إن الوظيفة الأخلاقية الحقيقية للرغبة هي على هذا متطابقة تمامًا مع الوظيفة العاطفية التي إنما تعتبر وجهًا واحدًا خاصًا منها. أما مكانها في الحياة الأخلاقية فهو إثارة الطاقة. وحفز الوسائل الضرورية لإنجاز تحقيق غايات تعتبر على العكس من ذلك نظرية محضة أو جمالية بحتة. إن رغباتنا في إتجاه معين تقيس لنا ببساطة النفوذ الذي تفرضه علينا بعض الأهداف أو بعض الأفكار. إنها تعرض علينا قوة الخلق، والطريق في هذا الإتجاه. إنها تختبر صدق الخلق.

إن الغاية المخلوقة التي لا تستطيع إيقاظ الرغبة ليست إلا مجرد دعوى. بل إنها تدل على إنقسام متزايد في الخلق، وعلى رياء تهديدي.

إن معالجة الرغبة من الناحية الأخلاقية تتضمن. كما تتضمن معالجتنا للإنفعال؛ ميزانًا أمينًا. فالرغبة تميل دائمًا إلى الإفراط. إنها تدل على طاقة هيجت لتخدم كوسيلة، إلا أن الطاقة إذا ما هيجت مرة فإنها تميل إلى الإفصاح عن نفسها وعلى حسابها الخاص مستقلة في ذلك عن الغاية نفسها. فالرغبة تتميز بالطمع، كما أنها تترك نفسها للإندفاع بشدة، وإن لم تخضع للرقابة دفعت العامل إلى العجلة. هذا بالاضافة إلى أنها تهرب هي الأخرى معه. إن تأمل الغاية لا يكفي لحفز الدوافع والعادات، وعلى الشعور بالغاية أن ينتظر أيضًا بعد إثارتها ليقود تلك الطاقة التي أستدعيت للوجود.

وهكذا نحصل على معيار للوضع السوي للذة في علاقتها بالرغبة. وليس ثمة شك في أن الرغبة دائمة مبهجة إلى حد ما. وهي مبهجة بقدر ما يكون الإفصاح عن الذات حاضرًا في الشعور. لأن الغاية تحدد الإشباع؛ وأي تصور لها يوقظ، عندئذ، صورة للإشباع الذي مهما ينطلق؛ فإنه في حد ذاته يكون مبهجًا.

وفائدة هذه اللذة هي أنها تمنح الهدف نوعًا من السلطان على الفاعل كي يمكنه من إجتياز حالته المثالية إلى حالة أخرى من التطابق مع الواقع أن اللذة السوية لها بالضبط مكان أداتي ينجم عن فكرة الغاية من ناحية، ويعاون على الكفاية العملية للغاية من ناحية أخرى. وفي حالة إنغماس النفس في اللذات يستعمل الهدف في بساطة لإثارة الحالة المبهجة للشعور. حتى إذا تمت هذه الإثارة أنكر. وهكذا، بدلًا من إعانة اللذة في تواصل الذهن بالغاية. تصبح الآن الغاية ذاتها.

إن السؤال الذي يمكن أن نطرحه في هذا المجال هو: ما علاقة كل هذا بمسألة الإهتمام؟ والإجابة الدقيقة هي: أننا في تحليلنا الرغبة نعود بالضبط إلى مسألة الإهتمام الوسيط. والرغبة السوية هي بكل بساطة حالة من حالات الإهتمام الوسيط فعلًا. أما مشكلة الحصول على التوازن الصحيح بين الدوافع من جهة وبين مثل أعلى أو غاية من جهة أخرى فهي بالضبط مسألة الحصول على إهتمام كاف بالهدف منعًا من حدوث صرف مفاجيء جدًا للطاقة المفقودة –أي كي تقود هذه الطاقة المثارة كي تصبح لنا عونًا على تحقيق الهدف. وهنا ينقلب الإهتمام بالغاية إلى وسيلة. إن الاهتمام، بعبارة أخرى. يبين لنا أن القوة العاطفية المثارة قائمة فعلًا بوظيفتها. أما تعريفنا للإهتمام فإليك بيانه: إنه الدافع الذي يؤدي وظيفته في سبيل فكرة من أفكار التعبير عن الذات.

إن الإهتمام بالغاية يشير إلى أن الرغبة قد هدئت ورسخت معًا. أما الرغبة المفرطة في الطمع فإنها تهزم نفسها مثلها في ذلك مثل النفور أفرط في القلق. إن الصياد الشاب في شغفه بقتل فريسته وفي إندفاعه مع فكرة بلوغ هذا الهدف لا يقدر أن يضبط نفسه ضبطًا كافيًا لإصابة الهدف. ها هو ذا تراه يطلق أعيرته النارية في رعونة. أما الصياد الناجح فهو ليس ذلك الذي فقد الإهتمام بهدفه في أثناء قيامه بقتل صيده؛ بل ذلك الذي يستطيع أن يترجم هذا الإهتمام ترجمة كاملة في الوسيلة الضرورية لإنجاز عرضه. فقتل الفريسة لم بعد الأمر الذي يحتل شعوره بذاته؛ بل ما يشغل باله إنما هو الخطوات التي يجب عليه أن يقوم بها. فالوسيلة، مرة أخرى، إذا ما إتحدت بالغاية فإن الرغبة تصبح إهتمامًا وسيطًا. أما المثل الأعلى كمثل أعلى مجرد، فإنه يموت ليحيا مرة أخرى في صورة القوى الأداتية المعينة.

لقد ناقشنا طويلًا عملية التعبير عن النفس كوسيط من وجهة نظر الوسيلة. وعلينا الآن أن ننظر إلى نفس العملية متجهين بكل ما لدينا من قوة التحليل إلى جانب الغاية. ونظرًا للإطالة في البحث السابق فإننا سننظر هنا بإختصار إلى الغاية أو إلى المثل الأعلى من ناحيتي النشأة والوظيفة على التوالي.

ولننظر أولًا في مسألة: النشأة. فالمثل الأعلى هو في العادة من خلق القوى الإيجابية، وهو لا يتكون في فراغ كما أنه لا يدخل إلى الذهن عن طريق الدوافع والعادات الخارجية التي تكافح فعلًا في سبيل التعبير. إنه في بساطة عبارة عن هذه القوى النشيطة البازغة التي تنظر إلى نفسها لترى حالتها التي هي عليها؛ ولترى ما هي عليه بوجه الإجمال، على الدوام، في آثارها النهائية؛ وليس ببساطة فيما هي عليه في تلك اللحظة وفي عزلتها نسبيًا. إن المثل الأعلى، بعبارة أخرى، هو الشعور الذاتي بالدافع. إنه عبارة عن التفسير الذاتي له، وعن قيمته في حدود التحقيق الممكن..

ومن هنا ننتقل ثانيًا إلى: الوظيفة. إذا كان تكوين المثل الأعلى مستقلًا عن القوى الإيجابية، فمن المستحيل أن نرى كيف يمكنه أن يقوم بعمله على الإطلاق. إن الآلة النفسية التي ينبغي بها أن يتوقف عن كونه مثلًا أعلى مجردًا، والتي بها يصبح واقعًا راهنًا، قد تكون من الأمور المفتقر إليها. إلا أنه لما كان المثل الأعلى هو في العادة إنعكاسًا للقوى الفعالة بتعابير فكرية، فإن المثل الأعلى يمتلك حتمًا صفة الفاعلية. هذا العامل الدينامي إنما يوجد ليبقى. ولا يخلف مظهره كدافع عن مظهره كمثل أعلى. فالتحريك هو بالضبط تحقيق للقيمة الإيجابية مرتبطة به أصلًا.

وبتعبير آخر، عندما يكون للمثل الأعلى وظيفة الدافع ا.. وهو قوة مسببة النشاط)، فإننا نحصل تمامًا على نفس الحقيقة، إذا نظرنا إليها من وجهة نظر الغاية، التي نظرنا فيها الآن فقط على أنها إنتقال من الرغبة إلى الإهتمام الوسيط، عندما ننظر إليه من ناحية الوسيلة. وطالما لم يصبح المثل الأعلى باعثًا، فإنه يدل على أن المثل الأعلى نفسه لم يتكون بعد تكوينًا نهائيًا. إن هناك صراعًا بين المثل العليا. فالفاعل يرى أمامه غايتين ممكنتين، تطابق إحداهما مع مجموعة من قواه النشيطة، وتتطابق الأخرى مع مجموعة الدوافع والعادات. وبالتالي لا يتركز الفكر؛

ولا التأمل، في إتجاه واحد.إذ أن الذات لم تكن قد عثرت على نفسها بعد. ولا تعرف مطالبها بالضبط. إنها تمر بعملية محاولة التعبير عن نفسها، محاولة تبدأ فيها أولًا بإحدى الذاتين ثم تثنى بالأخرى لترى مدى صلاحيتها. إن إدراك غرض واحد أو تحديد فكرة واحدة نهائية يشير إلى أن النفس قد عثرت على وحدتها في التعبير. وعند هذه النقطة بالضبط يبدأ المثل الأعلى، الذي لم تعد هناك أية معارضة بغية إحتباسه، في التجلي في ميدان العمل. فلقد أصبح المثل الأعلى دافعًا. وإنتقل الإهتمام بالغاية الآن إلى الدوافع والغايات، وهي بدورها أصبحت غايات حاضرة. وبذا يكون الباعث عبارة عن الإهتمام بالمثل الأعلى وسيطًا للدافع والعادة.

إن المجهود السوي هو بالضبط هذا الميل من المثل الأعلى لتحقيق نفسه –هو كفاحه من أجل التحول إلى باعث. فالمثل الأعلى الفارغ أو الشكلي هو الغاية التي لم توعز بها القوى الإيجابية للفاعل. أو التي لم تنبت منها بعد. و بفقدان أي صفة من الصفات الدينامية، فإنه لا يستطيع أن يؤكد نفسه، ولا يستطيع أن يصبح محركًا، أو دافعًا. بيد أنه عندما يكون المثل الأعلى في الواقع خلقًا أو ترجمة للتعبير عن الذات، فلابد أن يكافح ليؤكد نفسه. وعليه أن يصمد خلال العقبات، وأن يجتهد في تحويل العقبات إلى وسائل تساعد على تحقيقه هو بالذات. إن درجة ثباته تشير إلى مدى ما هو عليه في الواقع؛ لا مجرد ما هو عليه إسمًا، من حيث أنه مثل أعلى صدق للتعبير عن النفس أو صورة مدركة له.

وتقدم لنا مسألة النوايا الطيبة أو (حسن تقصد إيضاحًا طيبًا لهذا المبدأ. فعندما يقدم لنا الشخص الذي يفتش في الظاهر في أداء واجبه حسن نواياه كحجة أو إلتماس على سلوكه. فأي شيء يحدد لنا ما إذا كان سلوكه سيقبل أم لا؟ أليست المسألة بالضبط ما إذا كان يستطيع أو لا يستطيع ظهور مجهوده من جهة نيته. ومن جهة مثله الأعلى. تحقيقًا لذاته. وتمكينًا لإظهار العقبات التي تتدخل من الخارج والتي حالت بينه وبين تعبيره عن نفسه بدرجة التحقيق العلني؟ فإذا لم يقدر الفاعل على إظهار التدخل المحدق به من الخارج، فإنه يكون لدينا الحق بعد ذلك في أن نستنتج: أما أن الفاعل يحاول أن يخدعنا وإما أنه مخدوع –وأن ما يدعيه من حسن نيته لم يكن في الواقع سوى رغبة عاطفية غامضة، أو أنه دلالة من رتبة أقل لمثل أعلى إتفاقي ليس له عليه أي تأثير حقيقي. ونحن نستعمل دائمًا ثبات الغاية ضد العقبات على أنه إختبار لحيويتها وأصالتها.

ومن ناحية أخرى، فإن المجهود، بمعنى الإجهاد الناشيء عن نقص الإهتمام، دليل على الإستعمال الغير سوي للمجهود. فالإحتياج إلى المجهود بهذا المعنى يشير إلى أن الغاية المستمسك بها إسميًا غير معترف بها على أنها صورة من صور التعبير عن الذات –أي أنها خارجية بالنسبة للذات ومن ثم تفشل في إثارة الإهتمام. الإثارة الواعية للمجهود يدل في بساطة على العناء الصوري الذي تتضمنه حتمًا أية محاولة للوصول إلى أية غاية ليست جزءًا ولا قطعة من العملية النفسية ذاتها. إن الإجهاد صناعي دائمًا، ومن ثم يحتاج إلى منبه خارجي من نوع أو من آخر ليحفظ عليه إستمراره، كما وأنه يقود دائمًا إلى الإنهاك. والمجهود بمعناه الحقيقي لا يلعب أي دور في التدريب الأخلاقي، بل أنه يلعب بوضوح وجلاء دورًا لا أخلاقيًا. فخارجية الغاية، كما تشاهد في فشلها في إثارة الدوافع الإيجابية وفي ثباتها نحو تحقيق ذاتها، يجعل من المستحيل على أي إجهاد يبذل لبلوغ هذه الغاية أن يتمكن من الحصول على شيء آخر أكثر من ذلك الدافع اللاأخلاقي نسبيًا. والواقع أن الذي يمكن أن يكون دافعًا في مثل هذه الحالة هو فقط ذلك النوع من الخوف الأناني، أو الفزع من قوة خارجية، أو غير ذلك من عادة آلية محضة، أو، أمل في جزاء خارجي، أو أي صورة رقيقة من الرشوة.

من هذا نرى كيف أن نظريات اللذة كدافع وكيف أن المجهود المصطنع كدافع لهما نفس النتيجة العملية. فنظرية الإجهاد تضمن دائمًا الرجوع إلى حد ما إما إلى اللذة وإما إلى الألم كدافع موجه حقيقي. ولما كانت نظرية اللذة بسبب إفتقارها إلى غاية أصيلة تمسك عليها قواها وتوجهها، فإنها ترجع دائمًا إلى مرغب خارجي لتستثير به القوى المتراخية. ومن المشهور في الأخلاق أنه لا يوجد من يقدم مجهودًا أكبر للحصول على غنم أقل سوى ذلك الذي تعود الجري وراء اللذة.

بذلك تكون نتائج تحليلاتنا النفسية مطابقة تمام المطابقة للنتائج التي يمكن الوصول إليها بالنظر إلى الجانب العملي من التربية. فهناك نجد الإلتجاء إلى جعل الأشياء مشوقة وإستثارة اللذة في أشياء ليست في حد ذاتها لذيذة؛ يؤدى –كما تدل على ذلك التجارب المعروفة– إلى تعاقب زيادة الإستثارة والجمود المتبلد. وهنا نجد أن الرغبة في اللذة كغاية تقود حتمًا إلى إستثارة الطاقات إستثارة لا طائل تحتها من ناحية، وإلى البذل الضائع الضال للطاقات من ناحية أخرى.

كما رأينا من الناحية التربوية أن الإلتجاء إلى مجرد قوة «الإرادة»، بدعوى أنها بعيدة عن أي إهتمام بالموضوع؛ معناه تكوين عادات من الإنتباه المشتت، أي بين الأداء الآلي لبعض الأشياء بطريقة خارجية صرفة من جانب، وبين تسلية الخيال المعربدة الغير المضبوطة من جانب آخر. ومن الناحية النفسية نجد أن الإهتمام بغاية ما أو بأحد المواضيع معناه في بساطة أن الذات ما زالت تجد حركتها أو منفذها في إتجاه معين، وأن هناك بالتالي دافع للمجهود، لتنفيذ الطاقة في تحقيق الغاية المرغوب فيها.

كذلك وصلنا من الناحية التربوية إلى الزعم بأن كلًا من الإهتمام السوي والمجهود هما والتعبير عن الذات شيء واحد. ولقد أصبح لدينا الآن من خلال عملية التعبير الوسيط عن الذات ضمان لمسوغات نفسية عادلة بخصوص ما يمس ذلك الإفتراض العلمي في التربية.

3

إن المناقشات الجارية فيما يختص بعلاقة الإهتمام بالتدريب الخلقي قد تركزت في أوسع صورها حول المزايا المتصلة بنظريات كنط وهربارت في موضوعي الرغبة والإرادة. وإلى أبعد مدى يمكن أن يصل إليه نظري، فيما بين النظريتين، فإن المسألة أشبه ما تكون بين العدد ستة وبين نصف الإثنى عشر. وإذا أصدرنا حكمنا عليهما بناءً على نتيجة المناقشة السابقة، فلن نجد لأية نظرية منهما تصورًا سديدًا سواءً عن الإهتمام أم عن الإرادة الأخلاقية.

ان الانتقادات التي وجهت إلى النظرية الكنطية قد إستنفذها تمامًا كل من هجل، وشلايرميخر، في ألمانيا، وحديثًا، إنتقادات كل من برادلي، وجرين، وكيزد في إنجلترا، بدرجة أننا لن نحتاج في عرضها هنا إلا إلى موجز مختصر جدًا. يذهب كنط إلى أن الغاية الوحيدة للرغبة أو موضوعها الوحيد هو اللذة، وأن الرغبة، بتعبير آخر، هي دائمًا البحث عن الذات بأسوأ ما في ذلك التعبير من معنى. وعليه، يجب إستبعاد الغاية التي تقوم على الرغبة من أية مساهمة في الدفع الأخلاقي. فالفاعل يجب عليه أن يأخذ القانون الأخلاقي، وهو الغاية التي قررها، لا على أنه فقط غايته هو، بل على أنه باعثه أيضًا. غير أن جميع الغايات الخاصة قد أستبعدت من مجال غاية العقل، ذلك لأنها تجريبية وغير متناسبة مع ضرورة العقل وكليته، ومن ثم يصبح العقل صوريًا بحتًا. بل يصبح فارغًا، لا مضمون له.

ولا حاجة بنا إلى ضرورة إطالة النظر في قصور النظرية التي تستبعد جميع الغايات الملموسة المعينة من تكوين مضمون الدافع الخلقي. مثل هذه النظرية قد يكون لها، ومثله في ذلك مثل نتيجتها ... تأليه مجرد حسن النية فقط من ناحية. أو ... قواعد صعبة ثابتة أيضًا من ناحية أخرى. و بالتالي يصبح عجز هذه النظرية عن تحقيق غرض المربي أمرًا لا يحتاج إلى دليل. إذ ليس من عمل مربي النشء أن يعمل على تثبيت إنتباه الأطفال على الأخلاق المجردة أو أن يرغبهم في العمل بالقانون الشكلي للواجب على أنه الدافع الموجه لهم. والأحرى بمهمته أن يصل بالأطفال إلى تحقيق ما تستلزمه المطالب المجردة العامة للأخلاق في حالات ملموسة خاصة جدًا، وأن يمنحهم مثل هذا الإهتمام بهذه الغايات الأخلاقية المعينة كما لو كانت ستوهب كل هذا عن طريق قوة محركة. وتفشل نظرية كنط فشلًا مطلقًا في تزويدنا بأي إرشاد يتصل بالطريقة في هذا الخصوص. فالمدرس الذي يحاول أن يعمل على هديها لا مناص له من أن يجعل تلاميذه، إذا كان قد أثر فيهم على الإطلاق، إما عاطفيين وإما متعجرفين. إنه قد يجعلهم شاعرين بذواتهم بالمعنى السيء لهذا التعبير –أعني، أنهم يعنون فقط بإتجاههم الخاص نحو الأخلاقية أكثر من إهتمامهم بالسلوك ذاته.

ومع ذلك، فهناك نقطة أو نقطتين في علم النفس الكنطي ربما كانتا جديرتين بالذكر. فعندنا؛ من ناحية؛ بأن إدعاؤه بأن طبيعة الإنسان الدافعة، والشهوانية، والمرغبة تعمل جميعًا نحو الشر الأخلاقي، بمعنى أنها تتصف بالأنانية. وهنا نرى أن الثنائية بين الحس والعقل، التي هي جوهر نظريته في المعرفة، تعود مرة أخرى للظهور عند نقده للإرادة. فالذات. عنده. مقسمة إلى قسمين. ويعتبر أحد وجهيها وجهًا خاصًا فقط، أما الآخر فيعتبر ... مجردًا. وكل هذا إدعاء لا يستند إلى أي تحقيق لا من وجهة النظر البيولوجية، أو السيكولوجية أو المنطقية. فالباعث والشهوة، من الناحية البيولوجية، لا يمثلان سعيًا للحصول على اللذة، بل سعيًا للمحافظة على عملية الحياة والعمل على إطرادها. والباعث، من الناحية النفسية، هو دائمًا وسيلة، أو أداة، لتحقيق غاية ما. وتحصل اللذة، لا على أنها هدفه المنشط المقصود، بل على أنها مصاحبة لإبراز النشاط. كذلك من الناحية المنطقية، فيجب أن يتصور الجانب الخاص على أنه طريقة معينة لنشاط كلِ عضوي، وأما الجانب الكلي فعلى أنه المبدأ الذي ينظم الجزئيات في كل موحد.

أضف إلى ذلك، أنه عندما نأخذ النوع الخاص من الإهتمام الذي يسلم به كنط أخيرًا، فإنا نرى أن قصوره بالنسبة لإحتياجات المربي أمر يبهر الأنظار. فإحترام القانون الأخلاقي هو الصورة العاطفية الوحيدة التي يسلم بها كنط. إلا أن هذا الإهتمام هو بالضرورة آخر مرحلة في عملية النمو. وتؤيد هذه القضية ملاحظتنا لكل من الجنس والفرد على السواء. فلو تناولنا سلوكًا أخلاقيًا قد تكوّن فعلًا؛ فإن الإلتجاء إلى هذا الإهتمام يصبح من غير شك أمرًا له قيمته –خاصةً في المراحل الحرجة من الضغط الأخلاقي، ذلك لأنه قد تتساءل عما إذا كان في الحشد الكبير للأفعال حتى في صاحب الخلق الناضج فقد يكون من الأفضل إستحضار شعور واضح بالقانون الأخلاقي، من الثقة في القيمة الكامنة في الغايات نفسها؛ إلا أن المشكلة بالنسبة للمربي ليست في كيفية الوصول إلى الخلق المكون فعلًا والذي يكون فيه لإحترام القانون الأخلاقي من حيث هو كذلك أي معنى. إن المشكلة بالنسبة له هي كيف يستعمل الإهتمامات الحالية والغايات الخاصة بالدرجة التي قد تسمح بأن ينشأ عنها في الوقت المناسب مثل هذا الإحساس بالقانون وبمطالب القانون كي تستمسك بالخلق وتعضده في فترات الإغراء الحرجة.

أما الدعوى الهربارتية فإنها تنطوي على الأمور الآتية: أولًا، إن الإهتمام عبارة عن نشاط نفساني. إنه إنعاش دخلي للذت، ورفع لروحها المعنوية. وفي حالة إشباع الإهتمام، يحس المرء باللذة وتزيد الراحة الذهنية للعمل. ثانيًا. أنه مرتبط بالموضوع لذاته، لا بما قد يقدمه الموضوع خدمة لأهداف أبعد. فالإهتمام الخالص؛ طبقًا لنظرة الهربارتيين، هو دائمًا مباشر. مستغرق. أعني، أنه يكون في قيمة الشيء. كما أنه لا إرادي –أعني. أنه سابق في حدوثه، وأنه مستقل عن عملية إيقاظ أي رغبة ما. إن الإهتمام الوسيط هو ما يعبر عنه عادة بالإهتمام المشوب، لأنه لا يرتبط بالموضوع لذاته، بل لما فيه من نفع يوصل إلى أهداف من اللذة أو من النجاح أكثر بعدًا. ثالثًا، الإهتمام هو الوسيلة التي تستطيع بها بعض الأفكار وبعض الإرتباطات بين الأفكار أن يشيد بنيانها وأن تتوطد أركانها كي تصبح من الناحية العملية ذات أثر فعال في توجيه سلوك الطفل.

كل هذا يبدو لي أنه سليم من ناحية المعنى التربوي. فهو يسمح بالإستعمالات المختلفة لمصطلحي الإهتمام المباشر، والإهتمام الوسيط، كما وأنه يتفق في جوهره مع التحليل الذي عرضناه فيما سبق. غير أنه عندما يناقش أحد الهربارتيين الإهتمام من الناحية النفسية، فإننا نجد تقرير لا يبرر فقط الروايات السابقة، بل يناقضها فعلًا.

وطبقًا لوجهة النظر النفسية هذه، فإن الإهتمام لا يعتبر نشاطًا نفسانيًا؛ بل نتيجة لفعل الأفكار وردود أفعالها. إن الإهتمام ببساطة حالة من حالات الوجدان، و كل وجدان يعتمد على ميكانيزم الأفكار. وبسبب رغبة هربرت في التخلص من علم نفس ..، فإننا نراه ينكر أية صفة أصيلة أو بدائية لكل من الدفع أو الوجدان. وعلى أساس وجهة النظر هذه، ليس الإهتمام سوى ثمرة، أي مجرد نتيجة فقط. وقد يقال أنه الغاية من التربية؛ إلا أنه لا يمكن أن يكون الوسيلة أو الدافع. فبدلًا من أن نراه يقوم بتوجيه الأفكار، نرى أنه عبارة عن رد الفعل السلبي لها.

إن أية فكرة (Vorstellung) عندما تتزاحم تحت أو أسفل عتبة الشعور فإنها تضغط على مقاومة الأفكار المضادة. ولما كانت الفكرة لا حول لها ولا قوة بذاتها، فإنها تصبح قوة خلال الضغط. وفي خلال المقاومة الناشئة عن المحافظة على الذات فإنها تمارس هي الأخرى مثل هذا الضغط. وفي هذا المصطرع من كر الأفكار وفرها تنصهر بعض الأفكار، ويتحد قديمها بحديثها. ويعطي هذا الإنصهار (وهو جوهر الإدراك) بعضًا من اللذة، أي الإحساس بالراحة. ومن هنا ينشأ نوع من الشعور يعرف بالإهتمام. إن الحاجة إلى تكرار عملية الإدراك، وإلى تكرار هذا الإتصال بين القديم والجديد (بسبب ما له من لذة غريبة) لا إلى أي فكرة خاصة، هو الإهتمام، إنه الحاجة إلى أن يستمر في الإشتغال بنفس النشاط.

وبعبارة أخرى، لا يرتبط الإهتمام بأي معنى من المعاني بمضمون الأفكار، بغية تقدير قيمتها الذاتية؛ بل يعتمد إعتمادًا كليًا على التفاعل الشكلي للأفكار؛ فهو يصاحب العملية الإدراكية من حيث هي كذلك، مستقلًا عن المجموعة الخاصة بالأفكار المدركة.

ويبدو لي أن ضعف كل من علم النفس والتربية الهربارتيين إنما يكمن هنا بالضبط –أي في إعطاء الفكرة نوعًا من الوجود الخارجي، وصفة من الصفات الجاهزة؛ ونوعًا من الوجود والمضمون لا يتوقفان على ما سلف من نشاط الفرد. وهو يجرد الفكرة من الحوافز ومن النشاط الناشىء عنها، كما تفعل بالضبط النظرية الكنطية. فالأكار الكانطية لها مزية إتساع النظرة وشمول الفهم؛ أما الأفكار الهربرتية **Vorstellwngin** فمزيتها من جانب تحديدها. أي من جنب الإفادة المباشرة. إلا أن كلا المذهبين يفشل في التعرف على نشأة الأفكار والغايات المتصورة؛ بعيدًا عن الفعل التلقائي الملموس. كما يصيبها الفشل بالمثل في إقرار وظيفتها بإعتبار أنهما مرشدات وموجهات للميول الغريزية نحو العمل.

ويبدو لي أن الهربارتية في جوهرها عبارة عن نوع من علم نفس المدرس، لا علم نفس الطفل. إنها عبارة عن التعبير الطبيعي لشعب يهتم إهتمامًا كبيرًا بالسلطة وبتكوين خلق الفرد في تبعية واضحة مقررة بالنسبة للمطالب الأخلاقية التي تضعها تلك السلطة أثناء الحرب وأثناء الإدارة المدنية. إنها ليست علم نفس الشعب الذي يدعي الإعتقاد بأن كل فرد من الأفراد يحمل في فيات نفسه مبدأ السلطة.

وأن النظام معناه التنسيق، لا التبعية. وقد يكون من الحماقة أن لا نسلم تسليمًا مطلقًا بجميع ما يقوله الهربرتيون حول الأهمية الأخلاقية تكوين بعض الأفكار وتكوين بعض العلاقات بين هذه الأفكار: وأهمية .... الذي يمكن أن يصل إليه تكوين الخلق أو إنحلاله مع الإستعمال .... أو .... للجذب الفكري من التعليم في شكله ومضمونه على السوء. يبدو إنه لما كانت بحوثنا في علم النفس تبين لنا بالضبط أن الأفكار إنما تنشأ لتحدد مجرى نوع من النشاط وإنها تعاون على قيادة ذلك النشاط في تعبيرات جديدة. الأمر الذي يكشف عن مدى حاجتنا إلى نوع من التربية سوف تهتم إهتمامًا أكثر في المدرسة لضمان مشروط الخبرة المباشرة والتطور التدريجي للأفكار في أثناء القيام بأنواع النشاط البنائي وخلال هذا النشاط؛ ذلك لأن المدى الذي تكون فيه أية فكرة عبارة عن مشروع للميول الطبيعية هو الذي يقيس لنا وزنها، وقوتها المحركة، وقدرتها على التشويق.

ولسنا ملزمين بالتشيع لأي من الرجلين: كانط أو هربارت، من الناحية التاريخية. أكثر مما كان من جانبنا من الناحية التربوية. وفي إمكاننا أن نرجع أنقهقري إلى كل من أفلاطون وأرسطو، لنرى تأكيداتهم بأن: «التدريب الذاتي فيما يختص باللذة والألم الأمر الذي يجر أحدنا إلى أن يستمتع ويحب، وأن ما يحتاج إلى الحب، وإلى أن يشعر بالألم، وبكراهية ما يستحق الكراهية؛ هو التربية». أو يمكن أن تنتقل رأسًا إلى هجل، الذي يحدثنا بأن «المعقولية الفعلية لكل من القلب والإرادة إنما يمكن أن تكون في مكانها الصحيح إذا شملتها كلية العقل، ومع ذلك نراه يكتب لنا بالطريقة الآتية: «إن الدوافع والميول قد تتباين أحيانًا على حساب كل منهما مع أخلاقية الواجب من أجل الواجب. ولكن الدافع والعاطفة يعتبران بالذات روح الحياة في كل فعل، وهما ضروريان إذا كان الفرد مهتمًا فعلاً بتحقيق غايته وبتنفيذها. فالهدف والمثل الأعلى الذي يجب على «الأخلاقية» أن تتعامل معه هو، من حيث كذلك مضمون عار؛ إنه الكلي – أي إنه شيء عاجز عن الفعل. وهو يجد عملية تحققه في الفاعل، يجده فقط عندما يكون الهدف باطنًا في الفاعل، أي عندما يكون موضع إهتمامه، وعندما يكون – إذا أدعى إستيعاب جميع ذاتيته الفعالة – هو عاطفته»

الإهتمام وعلاقته بالمدرس والطفل

4

بقي علينا أن نلخص من وجهة النظر التربوية جميع ما ناقشناه آنفا.

كثيرًا ما قيل لنا بأن مذهب الإهتمام في التربية يعني أن كل ما لدى الطفل من قدرة وبصيرة غير ناضجين. فحين. لزقين. إنه يستبدلان بالنظرة والخبرة الناضجتين. المتدربتين، الواسعتين لدى البالغ الناضج. وينبغى أن تعيننا مناقشتنا السابقة على أن نضع هذه المسألة في نصابها. فهناك بالنسبة للطفل توجد إهتمامات طبيعية، ناجمة في جزء منها عن مرتبة .... التي وصل إليها الطفل، وفي جزء آخر عن عاداته التي سبق لها أن تكونت، وعن بيئته. وكل هذا، نسبيًا، يعتبر في حالة فجة، غير مؤكدة وعابرة. ومع ذلك فإنها جميعًا موجودة هناك لدى الطفل، كما أنها جميع ما يجب على المدرس أن يلجأ إليه، إنها نقط البدء، والإستهلال، والآلة المعدة للعمل. لكن هل يستنتج أن على المدرس أن يقبلها على إنها نهائية، و

وأن يأخذها على إنها المعيار، وأن يلجأ إليها بمعنى أن يستثيرها لتعمل على إشباع رغبتها هي بالذات، بالحالة التي هي عليها بالضبط؟ قطعًا لا. فالمدرس الذي يفسرها على هذا النحو هو العدو الوحيد اللدود لفكرة الإهتمام. إن مغزى الإهتمام هو فيما يقود إليه؛ في الخبرات الجديدة التي يجعلها في حيز الإمكان، وفي القوى الجديدة التي يميل إلى تكوينها. ومن ثم يجب علينا أن تؤول دوافع الطفل وعاداته.

أما قيمة المدرس هي بالضبط في أنه قد يتمكن بما لديه من معرفة وخبرة بشكل أوسع من رؤيتها، لا على إنها مجرد بدايات؛ بل أيضًا في نتائجها، وفي إمكانياتها، أعني في مثلها العليا. هنا نجد الإهتمام الهرباري ذا الوجوه المتعددة وبتقسيماته ذات الخمسة أصناف. هنا نجد إهتمام الطفل بأن يتحدث عن نفسه وعن تجاربه الرائعة، وعن أصدقائه وعن أعمالهم العجيبة. ما الذي يمكن أن يقود إليه هذا الإهتمام؟ وما هي نتائجه التي يمكن أن يؤدي إليها؟ هنا نجد إهتمامه في الخربشة الكتابية وفي صنع المنازل، والكلاب؛ والناس. فماذا يدل عليه ذلك،

وإلى أي شيء ينتهي؟ وهكذا يمكن أن تتساءل حتى نهاية هذا الباب. والإجابة على مثل هذه الأسئلة لا تستلزم فقط الإلمام بدراسة نفسية الطفل. إنها تتطلب من البالغ أقصى ما لديه من حكمة، ومن معلومات في التاريخ، والعلم، ومصادر الفن، إن موضوع مادة الدراسة، بكل ما فيه من تمحيص وتفهم، ليس إلا أحد الأسماء التي يجاب بها عن سؤالنا: وما الذي يمكن أن تؤدي إليه هذه القوى البازغة؟[(1)].

غير إن الطريق طويل من البداية إلى النهاية، أي من حاجات الطفل الراهنة إلى مرحلة نموه الناضج. وينبغي أن تقطع المسافة خطوة خطوة. إن المسألة بالنسبة لتدريب المدرس هي مسألة اليوم. لذلك يجب أن يكون المدرس قادرًا على أن يرى إلى أي مدى من الإستعمال المباشر القريب يجب أن توضع فيه إهتمامات الطفل حتى يستطيع الطفل أن يتحرك في الخط المرغوب فيه: أعني في الإتجاه المطلوب. فالإهتمام برداءة الخط يجب أن يأخذ حقه من الآن

[(1)] قارن هذا وما يليه بما نشر في كتاب المؤلف:

The School and the Child, pp. 3-3.

: لا من أجل أنه سيكتب حروفًا جميلة بعد عشر سنوات من الآن، ولا لإنه سيقوم بعمل رائع في مسك الدفاتر، بل ليفيد منه الآن بعض الخير، ليحدث شيئًا قد يفتح خطوة أخرى نحو التقدم مستقبلاً، وليحول بينه وبين فجاجته. هذا الإستعمال للإنتباه وللعادة بغية الحصول على شيء كسل وأوسع وأصفى وتحت قيادة أرشد، كل هذا يمكن تعريفه بأنه كل واجب المعلم. أما المدرس الذي يستخدم الإهتمام دائمًا فلن يغض عنه الطرف إطلاقًا. فالإهتمام في حقيقته شيء متحرك، شيء يتصل بالنمو، وبتجربة أغنى، وقوة أشد. فيما يعرف المعلم الممتاز هو بالضبط كيفية إستعماله للإهتمام ضمانًا للنسو في المعرفة وفي الفاعلية. ولا مجال للحديث في هذا هنا. إلا إنه من الواضح من مناقشتنا السابقة أنه سيكون هناك تمييز وفقًا لما يكون عمية الأطفال غالبًا في مرتبة الإهتمام المباشر، عندما تكون الغاية والوسيلة ..... متقاربتين. أو نكون قد وصلنا إلى القدرة على الإهتمام المباشر: وعمى القيام شعوريًا بتوصيل الأفعال والأفكار كل منهما بالآخر، وكذلك تفسير الواحد منهما بمصطلحات الآخر. والمرحلة الأولى،

أي فترة التربية الأولية. تقتضي منا بوضوح أن يؤخذ الطفل على الأخص بالنشاط المباشر، النامي: لإيجابي، حيث توجد دوافعه فيه على مستوى الإنجاز ومن ثم تصبح لها قيمة شعورية. أما في المرحلة الثانية، أي في فترة الدراسة الثانوية، فهناك أساس للتأمل، لكل من التكوين والتعميم الشعوريين، وللنشاط المرتد إلى الذهن الذي يمضي قدمًا ويقوم عن وعي وشعور يربط عناصر تجربته. وهنا يستطيع المعلم أن يصل بالطفل إلى مرتبة الشعور بالمعنى الأوسع لقواه وخبراته الخاصة، لا ببساطة عن طريق منحها مخرجًا يدرك الطفل مسالكه، بل بطريقة غير مباشرة وعن طريق الآتية خلال تأمل خبرات الآخرين وإمتصاصها.

الإهتمام والنظام

ولما كان الوصول إلى الإهتمام شيئًا بعيد المنال، شيئًا يخص النمو والإمتداد في تحقيقه للدافع، فلن يكون هناك نزاع بين إستعماله الحقيقي وبين ضبط تلك القوة وتلك الفاعلية التي تميز الذهن المدرب – الذي يكون «النظام» الحق. ولما كانت الإهتمامات أمورًا يجب أن تؤخذ من الحياة لا أن تترك لتنعكف على نفسها، فإن هناك مجالاً واسعًا للمشكلات والمعضلات التي يجب علينا التغلب عليها هذا التغلب الذي يخلق «الإرادة» وينمي نسيج الخلق اللدن المتين. أن تحقيق أي إهتمام معناه عمل شيء ما، وفي أثناء القيام بهذا العمل تلقانا مقاومة يجب علينا أن نواجهها. عندئذ تكون المشكلات ذاتية، وعندئذ تكون ذات قيمة، ويكون لمعناها تقدير لأنها تحس في علاقتها بالدافع أو بالعادة التي تتصل بتحصيناته. لهذا السبب؛ فإنه يضاف إلى ذلك أن هناك دافعًا كي يتخذ المرء أهبته ويقابل المشاكل في إصرار على معالجتها، بدلاً من أن تثبط همته فجأة أو يتراجع بطريقة نصف شعورية إلى طريقة من الهرب؛ أو يلجأ إلى دوافع غريبة من الخوف والأمل، تلك الدوافع التي بحكم أنها خارجية، لا تعمل على تدريب «الإدارة»، بل تقود فقط إلى الإعتماد على الآخرين.

إن التناقض الذي كثيرًا ما يحيط بالتصور الحالي عن النظام هو أنه يفترض (1) أن تلك المشاكل المفككة، وأن تلك الواجبات التي هي مجرد واجبات، والمشاكل التي صنعت على أنها مشاكل، تعمل على النهوض بالمجهود، أو على توجيه الطاقة؛ (2) وأن القوة موجودة وفي الإمكان تدريبها تدريبًا واسعًا بعيدًا عن مجال تطبيقها. (1) أما المشكلة فهي شيء ذهني، شيء نفساني، إذ تتطلب إتجاهًا ذهنيًا وعملية ذهنية من جانب الشخص الذي تعرض عليه. ولا يمكن لشيء أن يكون مشكلة حقًا لمجرد تسميته كذلك، أو لأنها تواجه المعلم بهذا النحو، أو حتى لأنها أمر «صعب» وشنيع. إن تقدير المشكلة بهذا الوصف، معناه أن الطفل يجب أن يحس بها على أنها مشكلته هو التي نشأت من تجربته الخاصة وصدرت عنها؛ كأنها عقبة من واجبه أن يتغلب عليها، بقصد تأمين غايته، وتكامل وكمال تجربته الخاصة. غير أن هذا معناه أن المشاكل سوف تنشأ وتنمو من دوافع الطفل ذاته، ومن أفكاره، ومن عاداته: بعيدًا عن محاولاته في سبيل التعبير عنها وفي سبيل انجازها – وهذا معناه في كلمة واحدة، بعيدًا عن مجهوداته التي تبذل لتحقيق إهتماماته. (2) أن النظام أو القوة المدربة لا يوجدان إلا عندما توجد القدرة على الإستعمال. أما أي تصور آخر عن «النظام» فإنه ينزل به إلى ما هو أقل من مستوى المحترف الرسمي للألعاب الرياضية –

أي إلى مستوى حيل تافهة – فإذا وجد أي إنسان يهب حياته كلها للحصول على المهارة في حل الأحاجي والألغاز في عمدة الفوازير التي توجد بأعمدة المجلات، تلك الفوازير التي تخترع لهذا الغرض، لمجرد أن تكون أحاجي ليس إلا، فإنه يكون أحد الذين يستجيبون كثيرًا للفكرة الجارية عن النظام الذهني. بيد أن مثل هذا التصور لا يحتاج منا أن نقيم ضده الحجج. فالنظام لا يوجد إلا عندما يستطيع المرء أن يقدم بطريقة إقتصادية قواه متحررة وكاملة عملاً فوق عمل يستحق الأداء في ذاته. ومن الأسباب الهامة التي يرجع إليها فشل الرياضيات في إنجاز وظيفة النظام التي تفخر بها هو بالضبط هذا العزل عن مجال التطبيق. فالطفل الذي يلعب بطلاقة بالكسور المركبة قد يفشل بسهولة فشلاً تامًا إذا إعترضته أبسط الحالات في واقع الحياة. وكأن لسان حاله يقول: «إنه لم يأخذ البتة ذلك النوع من قبل» أو أنه لا يعرف «أي قاعدة يمكن أن يستعملها»

هنا. أن لديه من النظام بأوسع معانيه الكثير الذي هو في غنى عنه، أما النظام من حيث هو قدرة على ملاءمة معلوماته الخاصة وعاداته بالمشاكل التي تنشأ في مجرى الخبرة الطبيعي فليس لديه منه إلا النذر اليسير. مثل هذا الأمر قد يكون مضحكًا إن لم يكن مثيرًا للشجن – بل غالبًا ما يكون موضعًا للحزن والأسى. غير أن هذا الفصل بين القوة المدرسية والنظام المدرسي من جهة وبين العمل اليومي وإحتياجات هذا العالم من جهة أخرى أمر لا مفر منه عندما نفكر في صون النظام حين نقوم بخلق مشاكل فكرية في حد ذاتها. بدلاً من ضمان الشروط التي تضطرها للظهور في عمل خبرة الطفل الخاصة.

ختام

وختامًا نستطيع أن نقول إننا إذا جعلنا الإهتمام غاية في ذاته فإن حصيلتنا منه ستكون ضئيلة الشأن. ومن الممكن أن تطبق على الإهتمام تلك العبارة التي تقول عن السعادة – بأن نفس طريق للحصول عليها هو عندما لا تكون هدفًا شعوريًا بنسبة له. إن المطلوب عمله هو إدراك الظروف الكامنة التي توجب الإهتمام – أي إدراك قوى الطفل وحاجاته الذاتية، والأدوات والمواد التي تساعد على تحقيقها. فإذا ما عثرنا على دوافع وعادات الطفل الملحة، وإذا ما أمكننا أن نعدها للطفل بطريقة مثيرة منظمة. وذلك عن طريق توفير البيئة المناسبة، فلن نكون في حاجة لأن ننزعج كثيرًا بخصوص إهتماماته، إذ أنها في الأغلب الأعم ستعني هي بنفسها. ولهذا، فإني مقتنع إقتناعًا راسخًا بمسألة تدريب «إداراته».

الحق إن جذور هذا الطلاق المزعوم بين الإهتمام والإرادة موجودة في علم نفس صنعه رجل فأقام الفوارق، نتيجة لتجريداته الخاصة القائمة على التحليل، بين ملكات وكيانات مستقل بعضها عن بعض. ومن أي باب طرقنا هذا الموضوع، فلن نجد أمامنا في نهاية المطاف إلا شخصًا ما – رجلاً كان أو طفلاً – وإن كل ما يعمل حقًا على تدريب ذلك الشخص، وإن كل ما يهب خبرته نظامًا؛ وقوة؛ ومبادأة، وذكاء، إنما هو بكل تأكيد تدريب الإرادة. ويمكننا في إطمئنان أن تترك الموضوع لأولئك الذين يعتقدون أن في الفرد الإنساني شيئًا متميزًا يمكن أن يطلق عليه إسم الإرادة، بعيدة عن دائرة نضج الفرد وتوازنه الإيجابيين، لنخترع بذلك طرقًا أخرى لتدريب تلك الإرادة. أما أولئك الذين يعتقدون أن الإرادة عبارة عن إسم يطلق على إتجاه وعلى عملية معينين للكائن كله، على القدرة على المبادأة؛ وعلى التكيف الدائب الذكي بين الوسيلة والغاية، فإني أقول لهم أن تدريب الإرادة معناه تدريب كل ما يميل إلى النمو في جو من إستقلال العمل وثباته، وكل ذلك مرتبط بالروية السليمة والبصيرة السديدة.

علم النفس والعمل الإجتماعي[(1)]

عندما فكرت في المجيء إليكم عقدت الآمال على أن أعالج مشكلة علاقة علم النفس بالعلوم الإجتماعية – ومن خلالها نفذ إلى معالجة العمل الإجتماعي؛ أي الحياة نفسها. ومن الطبيعي إنني تصورت سلفًا وعرضًا منظمًا للمبادئ الأساسية التي تغطي الموضوع كله، مع إعطاء كل عامل من العوامل ما يناسبه من الدرجة والمركز. إلا أن تلك المناقشة لن تكون مناقشتنا اليوم، ولم أعد لها العدة. ولكني، مع ذلك، أعاف أن أرتد نهائيًا عن الموضوع، خاصة وقد حدث أن وجهًا معينًا منه قد شغلني إلى حد ما من الناحية العملية في السنوات القليلة الأخيرة. إن ما يشغل بالي هو علاقة علم النفس بالتربية. ولما كانت التربية هي في أصلها مهمة إجتماعية، ولما كان علم التربية هو أولاً وقبل كل شيء علمًا إجتماعيًا،

[(1)] ألقيت هذه المحاضرة أمام الإتحاد الأمريكي لعلم النفس (نيوهافن **1899**).

فإننا نرى أمامنا الآن فصلاً من فصول هذا الميدان الشامل. وتمشيًا مع بعض الإعتبارات فقد تكون ثمة فائدة في الإقتراب من المسألة الشاملة من خلال مناقشة أحد وجوهها الخاصة. ويمكن إستكمال النقص في النظرة المحكمة المناسبة بما لدينا من أساس من التجربة، الأمر الذي سوف يضبط لنا القوة المدبرة للتجريد التأملي، ويكفل لنا ترجمة ألفاظ وأفكار واسعة في صور محدودة. وفوق ذلك، قد تكون هذه المنطقة الخاصة من النوع الذي يقدم لنا علامات المرور وطرقًا عريضة توصل إلى مجال أوسع – أعني؛ إلى مركز علم النفس بين العلوم الإجتماعية. وبما أني أتوقع سلفًا مثل هذه النتيجة؛ وبما أني سأقوم بفحص المجال الشاسع من وجهة النظر الخاصة التي إتخذناها، فإني لن أعتذر عن عرض هذه المناقشة على جمعية من علماء النفس أكثر من إعتذاري عن عرضها على جمع من رجال التربية.

ومن المستحيل، عند معالجة هذه المسألة الخاصة ألا نستحضر في أذهاننا المقالات الرائعة الفعالة التي نشرها أخير السفي في هذا الكرسي[(1)]. ومن المتفق عليه إنني سوف أرجع في حرية تامة إلى نقاط. وفي بعض الأحيان إلى ألفاظ، إستعملها في معالجته للموضوع. ومع ذبت . فر بس يضطرني القول أن أصرح أن موضوع الذي أرغب في مناقشته بالغ الأهمية الجوهرية بالنسبة لكل من علم النفس والنظرية الإجتماعية، لا بالنسبة لأي كتاب معين أو مقال خاص. وإني لأراني على إتفاق تام مع كثير مما يقوله الدكتور مينستبرج Munstberg بخصوص عدم الجدوى والخطر الذي يلحق بالمدرس حين يقوم بدراسة متفرقة مشتتة عن الطفل،

([1]) هو الأستاذ مينستبرج من هرفراد. أخرج كتابًا بعنوان «علم النفس والحياة». ويشمل فيما عدا ذلك نقدًا لتطبيق علم النفس على التعليم المدرسي.

وحين يحصل على معلومات غير منظمة فيما يختص بالجهاز العصبي؛ ونتائج فجة لم تحظ بالتفسير الكافي عن التجارب المعنية. ومما لا شك فيه أنه أصبح حتمًا علينا أن نحتج على العينة السريعة العنيفة في تقرير بعض الحقائق والمبادىء النفسية من تهدم بالضرورة شكلها العلمي. إذن من الضروري أن نبين الحجة إلى عمل مبدئي بخصوص المادة النفسانية، ملاحظين في ذلك تكييفها حسب احتياجات التربية. إلا أن مثل هذه النقط هو أقل النقاط وزنًا. إذ أن النقطة الأساسية هي في البحث عما إذا كان موقف علم النفس؛ كدراسة للتركيب الآلي (ميكانزم). يمتاز باللامبالاة ومعارضة مطالب التربية بالتفاعل الحر لشخصياتها في إتجاهاتها وأهدافها الحيوية.

1

العمل المدرسي اليوم أسس نفسانية محدودة. فالمدرسون تسيطر عليهم الآن إفتراضات نفسانية متخصصة تضبط ما عندهم من نظر وعمل. إن العقبة الكبرى التي تواجه إدخال بعض وجوه الإصلاح هي بالضبط الإصرار الشامل للعقيدة النفسية الكامنة وراء كل هذا. وإذا تتبعنا عملية التعليم إلى أقصى نهاياتها النفسانية، لوجدنا أنها تقوم على أساسين يوجهان الطرق التعليمية الموجودة. وأول الأساسين إفتراض وجود تمييز جوهرى بين علم نفس الطفل وبين علم نفس الكبار حيث أن الذي يتحكم في الواقع هو التطابق التام بينهما، أعني، في جانب الدوافع والظروف التي تنطلق نحو القوة الذهنية. وأما الآخر فهو إفتراض التشابه حيث يعتبر الإختلاف البارز من الملامح الجد خضيرة للغرض التربوي. وأعني بذلك تخصص الأهداف والغايات عند البالغ، إذا قورنت بغياب مثل هذا التخصص عند الطفل، وبإرتباط الحالة غير المتميزة بنمو الطفل نموًا كاملاً متحررًا. ولتسمحوا لي بالنظر في هذا الإفتراض الثاني أولاً.

إن الشخص الناضج هو أولاً وقبل كل شيء شخص له عمل معين ووظيفة معينة في الحياة، وهذان الأمران ينقلان إليه بعض مسئوليات معينة عليه أن يواجهها، وأن يستدعي للقيام بها بعض العادات المكونة قبل ذلك. أما الطفل فإن وظيفته هي النمو أولاً وقبل كل شيء. فهو معنى بالوصول إلى أهداف وأغراض معينة – بدلاً من الحصول على قالب عام قد إنتهى نموه. إنه مشغول في تكوين عادات جديدة أكثر من إنشغاله بإستعمال تلك التي تكونت نهائيًا. ونتيجة لذلك تراه وقد إستغرقته عملية الإتصال بجميع ما يحيط به من أشخاص وأشياء، بتلك السلسلة من المعرفة بالعوامل المادية والمثالية في الحياة؛ تلك التي سوف تقدم له أساس ومادة الأهداف والمساعي التي ستكون موضوع تخصصه فيما بعد. إنه فعلاً مشغول، أو ينبغي أن يكون مشغولاً، بتكوين ضروب متعددة من العادات معيارها الوحيد المباشر هو علاقتها بالنمو الكامل، بدلاً من إكتساب بعض المهارات التي تقيس قيمتها بمدى إستنادها إلى منتجات التخصص الفنية. هذا هو، على ما أعتقد، الفيصل الأساسي من الناحية النفسانية والحيوية بين الطفل وبين البالغ. وعلى أساس هذا التمييز لا يمكننا وصف الأطفال لا من الناحية النفسية ولا من الناحية العقلية بأنهم «رجال ونساء صغار»

إن الإعتراف الكامل بهذا التمييز معناه بالطبع القيام بعملية إختيار وتنظيم جميع المواد المدرسية وطرق التدريس تسهيلاً لعملية النمو الكامل السوي؛ معولين في ذلك على نتيجة تقوم بتزويدنا بوسائل التكيف المتخصص فيما بعد. فإذا كان معنى التربية أنها فترة الطفولة الممتدة، فإنها لا تدل على أقل من هذا المعنى. لكن لتنظر في نظامنا المدرسي ولتسأل عما إذا كانت المبادئ الثلاثة[1] تدرس أولاً: سواء أكان ذلك فيما يختص بمادة الدراسة أم بالطريقة. وعلاقة كل هذا بالنمو، وبكل من مطالبه وفرصة الحاضرة، أو على أنها مكاسب فنية سيحتاج إليها الكبير الناضج في حياته التخصصية. ولك أن توجه نفس الأسئلة فيما يختص بالجغرافيا، والنحو، والتاريخ. وهنا تصبح الهوة بين النظر النفسي وبين الجانب العملي الموجود فعلاً في المدرسة واضحة وضوحًا مؤلمًا. فمن السهل تحقيق المدى الذي يسيطر على النظام المدرسي الراهن بأن ننقل إلى حياة الطفل وجهة نظر وطريقة ينفرد بهما علم نفس الكبار.

([1]) المبادئ الثلاثة هي: القراءة والكتابة والحساب ويعبر عنها بالإنجليزية.....

إن المجال الضيق للمنهج الأولى التقليدي، والإستعمال الفج الزائد عن الحد للطرق المنطقية التحليلية، وإدعاء ملكات جاهزة للملاحظة، والذاكرة، والإنتباه، إلخ، يمكن إستدعاؤها للعمل إذا إختار الطفل فقط أن يفعل ذلك، والمثل الأعلى للنظام الشكلي – كل هذا من الممكن التوسع في شرحه إذا أهملنا بالضبط هذا التمييز النفساني بين الطفل وبين البالغ. وإن سلطان هذه الشئون على المدرسة أمر جد ثابت حتى إنه لمن المستحيل علينا أن نهزه بشكل جوهري، اللهم إلا عن طريق تقدير كلي للموضع النفساني للحالة موضع البحث. ولا يمكن أن يقتصر هذا التقدير على التربويين من القادة وأصحاب النظريات. فلا يوجد معلم واحد إذا كان مخلصًا غيورًا، ليس لديه ما يقوله عن الذكاء، الذي يجعل الإصلاحات المطلوبة سارية المفعول، اللهم إلا بالوضع الذي يفهم به فهمًا خالصًا كلا من الأسس العلمية وضرورة التغير.

بيد إنه من ناحية أخرى، هناك الإدعاء بوجود خلاف جوهري: أي ما يخص الشروط التي تكفل القوة والتقدم من الناحية الفكرية والخلقية[(1)]. ولا يوجد أحد يسأل بطريقة جدية، فيما يتعلق بالبالغ، ما إذا كان من الممكن الحصول على القوة والضبط خلال تحقيق الأهداف والمشاكل الشخصية، أعني خلال عملية الإنتخاب الشخصي للوسائل والمواد المناسبة، وخلال التكيف الشخصي والتطبيق الفردي لما وقع عليه الإختيار على هذا النحو، مع إضافة ما يمكن من التجريب والإختبار الذي يشتمل عليه هذا المجهود. ومن الناحية العملية نرى أن كلاً من هذه الشروط الثلاثة التي تعمل على إزدياد قوة الشخص البالغ تستنكر بالنسبة للطفل. ذلك أن مشاكله وأهدافه قد حددها له عقل آخر.

([1]) أرادني في هذه النقطة خاصة مدين (كما أدين بنقاط آخر أكثر عمومية) إلى صديقتي وزميلتي مسز اللافلاج يونج Ella Fle Youug.

كذلك الحال بالنسبة للمادة المناسبة وغير المناسبة قد قام بإنتخابها له مقدمًا عقل آخر. وعلى كل حال، فإن ثمة محاولة لتعليمه طريقة جاهزة لتطبيق مادته على حلول مشاكله، أو للوصول إلى أهدافه، إلى درجة يتناقص فيها عامل التجريب إلى أقل حد. ولا جدال في إننا مع البالغ ندعي أن إتجاهًا ما للبحث الشخصي؛ القائم على إستحواذ مشكلة تعتبر مثارًا للإهتمام وإستنفاد الطاقة، شرط ضروري أولى للنمو الذهني. أما بالنسبة للطفل فإننا ندعي أن الشرط الأولى هو من باب أولى الميل الإرادي الذي يجعله مستعدًا لتقبل أي مشكلة أو أية مادة تعرض عليه من الخارج. ففي حالة من الحالات تكون اليقظة هي مثلنا الأعلى، وفي حالة أخرى تكون الطاعة. ونحن نفترض مع إحداها أن قوة الإنتباه تنمو بمعالجة المشاكل التي لها إتصال شخصي، ومن خلال المسئولية الشخصية التي تقوم بتحديد ما يناسب من الأمور. إما مع الأخرى فلا نقدم أية فرصة لتطور المشكلات من التجربة المباشرة.

ولا نسمح في الأغلب الأعم لأي إجراء عقلي حر لإختيار، وتنسيق وتكييف التجارب والأفكار التي تتدافع نحو البحث عن حل لها. فما أعمق الثورة التي تمس مركز ونفع الكتاب المدرسي والمعلم، والتي تمس طرق التدريس التي تعتمد عليهما، عند الإعتراف المخلص بالوحدة النفسانية لكل من الطفل والبالغ على أساس من هذه الإعتبارات التي يمكن بصعوبة تحقيقها.

ولا يكفي هنا مرة أخرى أن نقول إنه ينبغي على قادة التربية أن يكونوا على دراية بعلم النفس التربوي الصحيح، وإذ كانوا أشخاصًا يتعاملون مع أشخاص، فقد يجب على أصحاب المنزلة والرتبة منهم أن يكون لديهم أساس كاف من الدراسة النفسية للمادة تحقيقًا لضرورة ومغزى ما يقومون به من عمل. وأي إصلاح يقرر بدون هذا الإقتناع من جانب أولئك الذين يجب عليهم أن يجعلوه ساري المفعول لن يتم بروح الثقة والإطمئنان، ولا بالروح التي يتطلبها حتمًا مثله الأعلى، فلا جرم أنه إنما قد يؤدي إلى كارثة.

وعند هذه النقطة ينحصر الحل بشكل ما في حدود ضيقة. وقد يكون صحيحًا، أو هو الصحيح، كما يقال، إن البعض سوف يأخذون على عاتقهم التمسك بطرق ونتائج البحوث النفسية، والقيام بتنظيمها على أسس نساعدة التي يمكنهم تقديمها لقضية التربية. إلا أن مثل هذا العمل. كما يقال. ليس من عمل المدرس، إذ إنه من إختصاص صاحب النظريات التربوية العامة: أعني، الوسيط بين العالم النفساني وبين المربي العملي، وهو الذي عليه أن يضع المسألة في مثل تلك الصورة التي تمكن المدرس من الحصول على النتائج في صورة نصيحة وقواعد للعمل، غير إنه يجب على المعلم الذي يتصل بشخصيات حية ألا يدعي لنفسه الإتجاه الذي يسلكه العالم النفساني. فلو فعل ذلك لنزل بالأشخاص إلى مرتبة الأشياء، ومن ثم فإنه يشوه، أو بالأحرى يحطم العلاقة الأخلاقية التي تعتبر عصب الحياة في ميدان التعليم (psyclalogy aed life, p. 122, end pp. 136)[(1)]

(1) راجع في ذلك كتاب unsterberg، كما هو مذكور آنفا.

لا شك، طبعًا في أن هناك نوعًا مشروعًا من تقسيم العمل بين صاحب النظرية التربوية العامة وبين المعلم الحالي. ولو أخذن ذلك كقاعدة، فلن يكون المشتغل الفعال بالتعليم أكثر الناس شعورًا بقواعد علم النفس وما يعادلها من قواعد العمل التربوي؛ ولا أكثرهم إنشغالاً بالعثور على التعليق التربوي للحقائق والمبادىء النفسية. إن تركيز الإهتمام بالضرورة سيكون في مكان آخر. غير أننا قد وجدنا الآن سببًا للتساؤل عن إمكانية تحويل الإتجاه المتغير للإهتمام إلى حد ما إلى ثنائية صلدة للنوع التشريعي من جهة ونوع المادة الطيعة من جهة أخرى. إذن: هل يستطيع المعلم أن يتقبل «إرشادات إجبارية»؟ هل في إمكانه أن يتقبل من شخص آخر تقريرًا عن الوسيلة التي يجب عليه بها أن يصل إلى أهدافه،

دون أن يصبح فاقد الأمل مستعبدًا في مسلكه وأهدافه؟ ألا يمكن أن تكون مثل هذه النتيجة أكثر سوءًا من ذلك الخليط الموجود من التجريبية والإلهام؟ – ذلك بالضبط لأنه من المستطاع أن تعمل على تمجيد العنصر التجريبى كما تعمل على تشتيت الإلهام الذي يستحث الروتين في الوقت الحاضر. وهل يمكن تحاشي الإتجاه السلبي الإستقبالي من جانب المدرس (على فرض أنه كالجندي الذي ينتظر الأوامر من القائد العام)، اللهم إلا إذا إرتأى المعلم نفسه، كدارس لعلم النفس، أسباب وهمية المقترحات والقواعد التي تعرض عليه؟

ولأقتبس هنا فقرة تبدو في نظري في غاية الأهمية: « ألا نضع علمًا خاصًا في كل ناحية أخرى يعتبر همزة وصل بين الدراسات النظرية وبين المجال العملي فمثلاً عندنا علم الهندسة بين علم الطبيعة وبين العمل اليدوي الرجال المطاحن؛ كما أن عندنا علم الطب بين علم الطبيعة وبين الطبيب»[(1)].

---

unaterbers, a atove p. 138 ([1])

إن هذه العبارات تقترح، بصورة جد رائعة، أن الجوهر الحقيقي للمشكلة موجود في العلاقة العضوية بين طرفين متناقضين – بين صاحب النظرية وبين العامل اليدوي – وذلك عن طريق وساطة العلم الذي يعتبر همزة الوصل بينهما. والمسألة القاطعة في الموضوع هي في المدى الذي تستطيع فيه أفكار صاحب النظرية أن تعرض نفسها، خلال ما يقدمه الوسيط من خدمات طيبة، في مجال شعور القائم بالعمل في الميدان. إن إشتراك العامل الميداني في البحث النظري، عن طريق وكالة العلم الوسيط، هو الذي يحدد في الحال فاعلية ما أنجز من عمل، والحرية الأخلاقية والتطور الشخصي لمن يتكفل بالقيام به. ولما كان الطبيب لم يعد يتبع أي نوع من القواعد، تلك التي وإن كانت في حد ذاتها سديدة، فإنها بالنسبة له تصبح قواعد تحكمية (لأنها مبنية على قواعد لا يفهمها)، ح

حيث أن عمله أصبح في طريقه إلى التحرر، وإلى بلوغ درجة شرف المهنة، بدلاً من أن يظل مزيجًا من التجريبية والشعوذة. ولما كانت الهندسة ترتبط، مع الأسف. إرتباطًا شكليًا لا واقعيًا بين علم الطبيعة وبين الرجال العاملين في المطاحن فإن مشكلتنا الصناعية ليست إلا مشكلة أخلاقية ومن أشد أنواعها خطورة. أما غير ذلك من المسائل كمسألة مقدار الأجور التي يحصل عليها العامل، والقوة الشرائية لهذا الأجر. وساعات العمل وشروطه، فإنها بعد كل شيء؛ تعتبر أمرًا ثانويًا. إن المشكلة تكمن جذورها أصلاً في الحقيقة القائلة بأن العلم الوسيط لا يرتبط بشعوره، بل يرتبط فقط بأفعاله الخارجية. إنه لا يقدر لما يفعل أي معنى أو أثر؛ كما وأنه لا ينجز عمله لأنه يساهم في شعور علمي وإجتماعي أوسع. ولو فعل ذلك، لأصبح حرًا. أما ما بقي من جميع المصاحبات الخاصة من أجر، وساعات العمل، والشروط الصحية، وغيرها من الظروف الملهمة، ستلقى على عاتقه، لأنه قد دخل في مملكة الأخلاق. وهنا يصح لنا أن تتساءل: هل لنا أن نبحث عن وجوه المقارنة بين مهنة المدرس وبين حرفة عمال الطاحون، أو بينها وبين عمل الطبيب من حيث هو عالم؟

إلى هنا يبدو لي أن عليّ أن أتذكر أنني أتجاوز خلافًا جوهريًا. سيقال أن الطبيب يتعامل مع جسد إما أن يكون في حد ذاته جسمًا محضًا، أي تفاعل سببي للعناصر التشريحية، وأما أن يكون شيئًا يمنح نفسه، بالطبيعة ودون خسارة جوهرية، للعلاج حسب وجهة النظر هذه؛ بينما تختلف الحالة إختلافًا تامًا بالنسبة للمادة التي يتعامل معها المدرس. فهنا شخصية تتحطم إذا إعتبرت شيئًا. ومع ذلك، فإن الهوة ليست مؤكدة تمامًا ولا جدية كما يتضمنها هذا الإعتراض. فالطبيب، بعد كل شيء لا يتعامل مع جسم لا حياة فيه، أو مع تركيب تشريحي بسيط. أو مع تفاعل للعناصر الآلية. إذ أن الواقع الذي يواجهه هو الوظائف الحيوية والعمليات النشيطة. ولسنا في حاجة لأن نرجع القهقري قرونًا كثيرة في تاريخ الطب لنقع على الوقت الذي حاول فيه الطبيب أن يتعامل مع هذه الوظائف مباشرة وعلى الفور. فلقد كانت هذه الوظائف أمام ناظريه حاضرة تمامًا تفرض نفسها عليه في غاية الوضوح والثبات،

بحيث لم يكن لديه ملجأ آخر إلا في ذلك الخليط من السحر والتجريبية: أما السحر بمقدار ما كان يتبع من مناهج مشتقة من التشابه غير المحض. أو التأمل العام البحت في الكون والحياة: وأما التجريبية فقد كان حظه منها بقدر ما كان يتبع من إجراءات وجدت من قبل إنها مساعدة في حالات مشابهة إلى حد ما للحالة الراهنة. وما علينا هنا فقط إلا أن تتبع ظهور تاريخ الطب لنتبين أنه بالضبط القدرة على تقرير الوظيفة بلغة التركيب السببي، وأن نرجع بالحياة في عملياتها النشيطة بلغة الآلية السببية، تلك التي أخرجت وظيفة الطب من هذا الإعتماد على التذبذب بين الخرافة والروتين. أما التقدم فقد حدث عندما بدأنا ننظر إلى ما هو نشاط فعلا كما لو كان شيئًا فقط. أن القدرة على إحداث هذا التحويل للنشاط الحيوي هي التي تقيس لنا كلاً من الصفة العلمية لإجراءات الطبيب وما يقوم به من ضبط للناحية العملية، أعني ما يحدثه ككائن حي من يقين وفاعلية بخصوص علاقته بشخص آخر على قيد الحياة.

ومع ذلك. فإنها قصة قديمة تلك التي تقول إنه يجب علينا ألا تقنع أنفسنا بالأمثلة المشابهة. فواجبنا يقتضي أن نعثر على سبب معين في المبادىء الخاصة بنشاط المدرس نفسه للإعتقاد في أن علم النفس – أي تلك القدرة على تحويل شخصية حية إلى نوع من الآلية الموضوعية لوقت ما – ليس مجرد مساعدة عارضة، بل إنه ضرورة عضوية. وعلى كل حال فإن أفضل مجهودات المدرسين في وقتنا الحاضر تعتبر مشلولة في شطر منها: مقطعة الأوصال في شطر آخر، عديمة النفع في شطرها الثالث نظر لحقيقة إتصالها المباشر بشخصية تامة لم تحلل بعد. وهكذا تصبح العلاقة علاقة أخلاقية وشخصية لدرجة أن المدرس لا يستطيع أن يذهب أبعد من الموقف الراهن ليتصرف فيه بذكاء وفاعلية. أن موقفه بالضبط هو الموقف الذي كان يقفه الطبيب

عندما لم يكن لديه أي ملجأ إلا أن يتعامل مع الصحة على أنها كيان أو قوة من جانب، والمرض على إنه فاعل مضاد أو سلطة معتدية على الأخرى. فرد فعل المدرس يكون بالجملة، أي بطريقة البيع بالجملة، بالنسبة لأي شيء ينظر إليه أيضًا في الطفل بطريقة غير محددة وإجمالية، إنه العجز كل العجز أن ينظر، في هذه الحالة إلى كل من نفسه وإلى الطفل كمجرد أشياء يؤثر بعضها في بعض بطرق معينة تضطره إلى الرجوع إلى إجراءات تحكمية خالصة؛ أو إلى الرجوع إلى مجرد التقاليد الروتينية للتعليم المدرسي؛ أو أن يتجه إلى آخر هواية إبتدعها النظريون التربويون – أو الدواء العام الأخير الذي تنشره الصحف المدرسية أو معاهد المعلمين – بالضبط كما كان يفعل الطبيب القديم في إعتماده على وصفته السحرية.

أعود فأكرر، أن الضعف الجوهري في قوتنا التعليمية اليوم (إذا نحينا جانبًا المدرسين الذين تنقصهم الكفاءة إما لدوافع خاطئة وإما لنقص في الأعداد) هو في أن رد فعل المدرسين يكون بالجملة لما يعرضه الطفل بالجملة دون تحليله إلى العناصر التفصيلية والتكوينية. فإذا رؤى الطفل غاضبًا فإنه يعامل ببساطة على أنه حيوان غضب. أي أن الغضب ينظر إليه هنا على أنه كيان أو قوة. لا على إنه عرض طارئ؛ وإذا كان الطفل غير منتبه، فإن هذا أيضًا يعالج على أنه مجرد حالة من الرفض في إستعمال ملكة أو وظيفة الإنتباه، أو على أنه محض عدم الرغبة في العمل. يحدثك المدرس عن طفل ما بأنه مهمل أو غير منتبه بنفس الطريقة النهائية التي قد يحدثك بها عن أن ورقة ما لونها أبيض؛ كما لو كان الأمر مجرد واقعة، وأن هذا هو كل شيء منها. إن بعض الإعتراف بالإنتباه على أن نوعًا من الآلية، وبعض الدراية بتفاعل الإحساسات، والصور. ومحركات الدوافع التي تكونه كواقع موضوعي، هو الذي إنما يصر المدرس أن يتعامل بشكل فعّال مع الإنتباه على إنه وظيفة. والأمر بالمثل، طبعًا، مع الذاكرة، والملاحظة السريعة المفيدة، والحكم تسديد؛ وجميع القوى العملية الأخرى التي يحاول المعلم غرسها.

ومن المهم أن يوضع في الإعتبار التصورات المجردة لكل من الآتية والشخصية. ومع ذلك، فإن كثرة إنشغال البال بها بطريقة عامة. دون ترجمتها إلى صور مناسبة للظروف الواقعية، قد يثير صعوبات غير واقعية. فالشخصية الأخلاقية لا تذهب إلى المدرسة عارية، إذ أنها تأخذ معها الجسم بإعتبار أنه الآلة التي من خلالها تصل إليها جميع المؤثرات، ومن خلال ضبطها يمكن التحكم في صياغة أفكارها والتعبير عنها. والمدرس لا يتعامل مع الشخصية بوجه عام، بل يتعامل معها كما يعبر عنها في الدوافع والعادات الفكرية والعملية. وبذلك لا تعتبر الشخصية الأخلاقية قد تكونت فعلاً، بل تعتبر في سبيل التكوين. لذلك، فواجب المدرس أن يقوم بتقديم مؤثرات تقود إلى تسليح الشخصية بالعادات والإهتمامات الفعالة. وعندما نجيل النظر في مشكلة تكوين العادات والإهتمامات، نجد أنفسنا وقد واجهتنا في الحال مشاكل من هذا القبيل: ما هي المؤثرات التي ينبغي أن تعرض على أعضاء الحس وكيف يكون ذلك؟ وما هي المركبات الثابتة لأنواع الترابط التي يمكن تنظيمها؟ وما هي الدوافع المحركة التي ستثار، وإلى أي حد؟ وكيف تستحضر بطريقة تضع المؤثرات المناسبة تحت المراقبة؛ وتقلل من خطر التهييج من مؤثرات غير مرغوب فيها؟ صفوة القول، يتعامل المدرس مع العوامل النفسية التي تختص بتأييد بعض العادات، وتحريم البعض الآخر – مثل العادات الفكرية، والعادات العاطفية، وعادات العمل المكشوف.

أضف إلى ذلك، أن جميع الأدوات وجميع المواد التي يتعامل معها المدرس يجب إعتبارها كمؤثرات نفسانية. ويتضمن مثل هذا الإعتبار بالضرورة علمًا بردود أفعالها المتبادلة – أعني ما يطلق عليه إسم الآلية السببية. فإدخال بعض التغييرات على شبكة التداعي؛ وتقوية بعض الروابط الحسية – الحركية، والعمل على إضعاف أو إزاحة البعض الآخر –كل هذا يعتبر الترجمة النفسية لأكبر قسط من مهمة المدرس الحالية. إنها ليست قيام أحد المدرسين بإستعمال التصورات الآلية التي تطلب أهدافًا أسمى، في حين لا يقوم بإستعمالها مدرس آخر؛ أن الأمر في بساطة هو أن أحدهما لا يعرف تركيبه الآلي، وبالتالي فإنه يتصرف بنوع من الذلة، وبطرق خرافية؛ ودون تبصر، بينما ترى الآخر؛ وهو الذي يدرك موقفه تمامًا، يتصرف في حرية، وفي وضوح؛ وبفاعلية[(1)].

(1) من الممكن أن نقرر دون تحفظ أن بعض المدرسين يكسبون بطريقة غريزية محضة الموقف النفساني بشكل أكثر فاعلية من آخرين قطعوا شوطًا بعيدًا في دراسات تأملية. أن المسألة ليست مسألة تفريخ مدرسين، بل تقوية وتنوير أولئك الذين لهم حق التدريس.

ويصدق نفس الأمر على جانب المواد التعليمية – أعني المدرسات المدرسية. وإن أي قدر من تمجيد أي شخصية غائية (مهما يكن هذا التأكيد صادق وضروريًا) لا يستطيع أن يخفي عنا الحقيقة القائلة بأن التعليم عبارة عن الوصول بالطفل إلى درجة من العلاقات الوطيدة بينه وبين الأشياء الملموسة؛ والحقائق الوضعية، والأفكار المحددة. والرموز المتخصصة. فالرموز أشياء موضوعية في الحساب، والقراءة، والكتابة. والأفكار هي حقائق التاريخ والعلم، والحقائق إنما تشتق من مثل بعض النظم المعينة كالجغرافيا، واللغة، وعلم النبات؛ وعلم الفلك. وإني لمقتنع بأن إفتراض جواز تأثير الشخصية المحضة على شخصية محضة مرتبط بمعرفة القواعد التي يقدمها أحد رجال التربية النظريين، على إعتبار أن هذا تداخل ذو فاعلية من هذا الجسم ذى الأهداف المثالية والمادية في حياة الطفل، ليس إلا التجاء إلى السحر

بالإضافة إلى أنه أعتاد على روتين مستعبد. فالرموز في القراءة والكتابة والعدد، سواء كان ذلك بخصوص أننظر آليًا في نفسها أم في طريقة وقوفها بالنيابة عن الأفكار: عبارة عن عناصر في نوع من الآلية يجب علينا أن نجمعها فعالة مع الطفل. ويستحيل علينا إستحالة مطلقة الوصول إلى هذا التأثير بطريقة مفيدة، وبأقصى صورة مثمرة محررة. وإلا إذا كان لدى المدرس بعض القدرة على تحوير الرموز وما تتضمنه معدلاتها النفسية الفعالة. وإلا إذا كانت لديه أيضًا القدرة على أن يرى ذلك الشيء الموجود بإعتبار إنه آلة نفسانية والذي يقدم أقصى طاقة رافعة يقدر عليها.

ومن المحتمل أنني سأسمع أن الخضر في الوقت الحاضر ليس في معالجة الأفعال والأشخاص بطريقة إجمالية إستبدادية، بل (وذلك إلى المدى الذي يمكن أن ينطبق على ما يسمى بالتربية الحديثة) في معالجة الأطفال كما لو كانوا بالضبط نوعًا من تركيب الآلي، وبالتالي تكون النتيجة هي البحث عن جميع أنواع المؤثرت للإستثارة والجذب؛

أعني بإختصار، أن الميل إلى جعل التعليم مجرد شيء لذيذ على حساب أضعاف شخصية الطفل وملاحقة حبه لمجرد للإستثارة واللذة، هو بالضبط نتيجة الأخذ بوجهة النظر التي تنادي بمبدأ الآلية النفسية. وإني لأرحب بالمعارضة في هذا المجال لأنها تختلف في إيضاح هذه النقطة الدقيقة. وقد إستعاض المدرس من خلال الدراسة النفسية المتحزبة والناقصة ومقاومته للروتين الميت وللنظام الإستبدادي أخلاقيًا وفكريًا، عن ذلك بالإلتجاء إلى إشباع دافع وقتي. وليس ذلك كنت لأن المدرس على علم بآلية النفسية – الجسمانية، بل لأن لديه عنه معرفة جزئية. إنه قد يصل إلى الشعور ببعض الإحساسات وبعض الدوافع؛ وبالطرق التي يمكن بها تحريكها وتوجيهها، إلا أنه قد يجهل تمامًا الآلية الأكبر (كمجرد آلية فقط)، وبالعلاقات السببية التي توجد بين الجزء المجهول وبين العناصر التي يشتغل بها. وليس المطلوب لتصحيح خطئه أن نبين له كيف إنحرف عندما أخذ بوجهة النظر النفسية، بل أن نكشف له المجال والعلاقات المعقدة لهذه الآلية ككل، وبعدئذ سوف يتحقق له أثناء حصوله على فاعلية ظاهرية في جزء سطحي من الآلة، إنه يفسد نظام العوامل الرئيسية،

ويشوش ترتيبها، ويخل تكاملها. وخلاصة القول، إنه لا يعمل كعالم نفساني أصيل، بل كعالم نفساني فقير؛ وأن العلاج الوحيد لعلم نفس من جانب واحد هو الإلمام بعلم النفس إلمامًا كاملاً. حقًا إنه يكسب الإنتباه المؤقت للطفل من خلال ما يلجأ إليه من لون بهيج، أو نغمة مثيرة، أو تداع للمعاني لطيف، إلا أن هذا سيكون على حساب أن يعزل من الآلة ترسًا أو سنًا ضابطة، على أن يسمح لها بالعمل مستقلة عن الباقي. ومن اليسير علينا، من الناحية النظرية، أن نثبت هذا للمدرس. تبين كيف أن الطريقة الخاطئة تؤثر تأثيرًا غير محمود العاقبة على الشخصية. كما لو كنا نريد أن نجدد النقط في رسم خاطىء، أو كعدم جدوى نقل الطاقة في جهاز فيزيقي.

وهذا يوحي إلينا بقبول رأى بعض الكتاب الذين يشبهون في كثير من الإعتبارات الدكتور هاريس **Dr. Harris** والدكتور مينستربرج **Dr. Munaterberg**، بأن البحث العلمي في علم النفس يفيد في الجانب المرضي؛

حيث يكون البحث في مسائل «الصحة العقلية والجسمية». لكن هل هناك شيء يتعلق بالمدرس ولا يتضمنه المثل الأعلى للصحة العقلية والجسمية؟ وهل الصحة تحدد لنا شيئًا أقل من هدف المدرس وغايته؟ وأين ما يغفله علم الأمراض في مجال وسلسلة الأهداف الفاسدة والوسائل المعيبة؟ ولست أرى أي فاصل بين أوضح الطرق وبين أوضح المواد التي تنتج في الإستثارة العصبية والتعب، وأضعاف قوة البصر، وإيجاد إنحنآت فقرية؛ وبين غيرها من الطرق المكافئة لها في واقعتها ولكنها أبعد وأدق والتي تترك الطفل، مع إفتراض هذا، مزودًا بجهاز عصبي إنما يخدم جزئيًا أفكاره، ويترك مجاري المخ بين عينه وأذنه مغلقة ساكنة، ونمو ممرات المخ إلى التصور البصري غير مرتبطة. فأي خطأ في التعليم لا يمكن تقريره بمثل هذه العبارات، بعد إتباع النظرية الصائبة في علم النفس؟ أن الطريقة الخاطئة في تعليم المطالعة. أعني الخاطئة بكل المعاني التربوية والأخلاقية؛ هي أيضًا حالة من الإستعمال المريض للآلية الجسمانية، النفسية. إن الطريقة المعيبة أخلاقيًا هي التي – مع اعطاء الطفل طلاقة في السهولة الآلية في القراءة –

ترتكه تحت رحمة الإيحاء وفرص البيئة ليقرر ما إذا كان يقرأ «الجريدة الصفراء»؛ أو القصة التافهة؛ أو الأدب الملهم الذي يجعل حياته كلها أكثر قوة ومتانة. أليس من المؤكد أن هذا الفشل في الجانب الأخلاقي يتكرر لبعض النقص في النمو الصحيح وما يتضمن ذلك من إرتباط بالعوامل النفسية والوظيفية؟ ولو كان الإلمام بعلم النفس ضروري للمدرس في الحالات الإجمالية والأكثر ظهورًا الخاصة بعلم تشخيص الأمراض العقلية؛ فإنه لن يكون في الواقع أكثر أهمية في هذه المسائل الخفية الغير مباشرة – ذلك لأنها بالضبط أقل وضوحًا، وأكثر دورانًا في إجراءاتها ومظاهرها.

ويمكن تلخيص المناقشة السابقة بقولنا إنه لا يوجد هناك جدل ما، لا بخصوص الصفة الأخلاقية للتربية، ولا بخصوص التجريد الذي يقدمه علم النفس عندما يتضاءل بالشخصية إلى مجرد شيء ما. حقًا، إن المدرس ليس إلا شخصًا مشغولاً بأشخاص آخرين. فهو يعيش في محيط إجتماعي – أي أنه عضو وآلة في الحياة الإجتماعية. كما أن أهدافه أهدافًا إجتماعية، ونمو الأفراد يزيد كل يوم عدد مراكز المسئولية في دائرة من أنواع النشاط الإجتماعي في إزدياد دائم من حيث الإتساع ومن حيث التعقيد. إن جميع ما يقوم به المدرس كمدرس بنجاح فإنه يقوم به

على أنه شخص، كما وأنه يؤديه الأشخاص ونحو أشخاص. فطرقه التي يتبعها في التدريس، مثلها مثل أهدافه، عندما تكون نشيطة في ميدان العمل، فهي عملية، إجتماعية، أخلاقية، أو أي شيء من هذا القبيل – ما عدا أن تكون مجرد أمور نفسانية. وبمثل هذه المقارنة، يصبح كل من مادة علم النفس، ومعطياته، ووجهات نظره ومناهجه، أمورًا مجردة. فهي تحول أفعال وعلاقات الأفراد المتخصصة إلى فيض من عمليات الشعور، وإنما يمكن أن تتطابق هذه العمليات وربطها بطريقة سديدة فقط عن طريق الرجوع إلى التركيب الحيوي. ولا أظن ثمة خطر في الذهاب إلى أبعد الحدود في تقرير الطبيعة الإجتماعية والغائية لعمل المدرس، أو في تقرير صفة التجريد والتحيز للآلية التي يحول بها عالم النفس، كعالم نفس، الدور الذي تلعبه القيم الحيوية.

أيتبع ذلك أن أية محاولة من جانب المدرس للقيام بهذا التجريد، أي بالنظر إلى التلميذ نظرته للآلة، وأن يحدد علاقاته الخاصة وعلاقات المادة موضوع التدريس في إصطلاحات التأثيرات السببية التي تؤثر في هذه الآلة، أنه أمر لا نفع فيه فضلاً عن أنه ضار؟ لا أستطيع، حسب الظاهر، أن أفهم المنطق الذي يقول بما أن الآلية ليست شيئًا آخر سوى الآلية، وبما أن الأفعال، والأهداف، والقيم أمور حيوية، لذلك فإن القضية التي تعبر بلغة واحدة منها تكون غريبة عن الفهم والتدبير الصحيح لما تقوله الأخرى. فالأهداف لا تعرف التهدن فيما بينها إذا رجعنا بها إلى الوسائل الضرورية لتحقيقها والقيم فلا تكف عن أن تكون قيمًا إذا ما قيست بدقة وضبط. والأفعال لا تنهدم عندما تتجلى آلتها الفعالة. أن القضية القائلة بالتباين بين الآلية والحياة الحالية، وإن لم تكن صحيحة على الإطلاق، لا تحل لنا أي أشكال. فليس هناك تمييز يمكن إستعماله بداهة للجزم في مسألة علاقة علم النفس بأية صورة من صور التطبيق. إنه تمييز ضروري وذو قيمة، إلا أنه تمهيدي فقط. ولقد قادنا مضمون مناقشتنا، فعلاً، وبشدة إلى الإرتياب في أي مثل أعلى يوجد نقيًا على الإطلاق، بعيدًا عن أية علاقة بآلية التنفيذ، وبالمثل بالآلية التي لا تعمل في إتجاه خاص.

من النادر في هذه الأيام أن تجد من ينتبه إلى الرأي القائل بأن وصف وتفسير الحجارة؛ والحديد، والملاط، كرابط سببي ضروري مطلق للشروط الميكانيكية؛ يجعل نتائج علم الطبيعة لا فائدة منها لأغراض الحياة العملية. فكل ناطحة سحاب، وكل جسر يقام لمرور القطارات، عبارة عن عملية رفض، إذا ما قورن أمره بتلك المحيطات من الكلام التافه. وليس من السهل على المرء أن يثير جدلاً حول المادة، حتى ولو ذهب إلى أن يضمن؛ في مثل هذا النظام الآلي، السقالة البخارية التي ترفع الحجرة، والحديد، وعضلات وأعصاب المهندس، والبناء، والعامل في صناعة الصلب. فالحقيقة البسيطة ما زالت جد واضحة: فكلما كان كشف الآلية والسببية كاملاً وعلى أتم وجه، كلما كان إكتشاف الأهداف الإنسانية وتحقيقها أكثر ضبطًا وإقتصادًا. ولن نقول إن النشاط الإنساني قد تتحرر رغم أنف الآلية، أو بإهمالها جانب. بل نقد تحرر بسببها،

وأصبح ذا فاعلية في آلاف من الإتجاهات العملية الجديدة، على مستوى ويقين لم يكن يحلم بهما من قبل. إن بحثنا يميل إلى إقتراح التسليم بمعضلة مشابهة تخص علم النفس ذلك لأننا لم نقم حتى الآن إلا بمقدار ضئيل من التقدم – وذلك بالضبط لأن ثمة قيادة علمية ضئيلة توجه أعمالنا في هذه الإتجاهات، لأن مشكلتنا في أعماقها مشكلة محلية وعرضية، لا أولية ومذهبية. فلو أن مدرسينا أصابوا من التدريب ما يصيبه المهندسون المعماريون، ولو أن مدارسنا أديرت فعلاً على أسس نفسانية كما يجري الأمر في المصانع الكبرى التي تسير بهدي قواعد علم الكيمياء وعلم الطبيعة، ولو كان محصولنا من علم النفس منظمًا ومنسقًا بدرجة كافية ليقدم لنا بدرجة مناسبة تقريرًا آليًا عن الطبيعة الإنسانية كما تفعل العلوم الطبيعية في مادتها، طاف بخيالنا قط مناقشة هذه المسألة.

ولا أستطيع أن أمر على هذا الوجه من المناقشة دون أن أبدي على الأقل ملاحظة عرضية على الجانب المضاد من هذه الحالة. فمشكلات الملاحظة والتفسير من الناحية النفسية كثيرة لدرجة كافية على أي حال. ولا يمكننا إهمال أي عامل ثانوي ممكن. أما النفع العظيم الذي يقدمه لنا المعمل الطبيعي – النفساني فقد دفع ثمنه نقص واضح معين. أن أقوم طريقة للسيطرة على الظروف، مع الحصول على إتقان أكثر من التحديد، يتطلب نوعًا من العزل، أي نوعًا من السيطرة على الوسط العادي للفكر والعمل؛ وهذا يقود إلى نوع من الإقصاء، وبسهولة إلى نوع معين من الإصطناعية. فمثلاً عندما تخبرنا تنيجة التجربة المعملية بأن التكرار هو العامل الأساسي الذي يؤثر على عملية التذكر، فإنه يجب علينا أن نضع نصب أعيننا أن النتيجة قد حصلنا عليها بشيء غير عادي، أعني بإبعاد شروط الذاكرة العادية. وتعتبر النتيجة إذا أثبتناه على الوضع التالي: كلما إستبعدنا التكيفات البيئية العادية للذاكرة، كلما كان نصيب التكرار المحض من الأهمية عظيمًا. ومع ذلك فمن المشكوك فيه (بل قد يكون من التناقض) أن نقول إن التكرار هو المؤثر الأول في عملية التذكر.

والآن؛ فإن هذا يوضح لنا مبدأ عامًا. لو لم تقدم لنا نتائجنا المعملية أشياء مصطنعة، أي مجرد أنواع من حب الإستطلاع العلمي، لوجب أن نخضعها للتفسير عن طريق التقريب التدريجي لشروط الحياة. وقد تكون النتائج في غاية الدقة، ونهائية للغاية من حيث الشكل، إلا أنه من الواضح أن واجب إعادة النظر فيها كي نرى مضموننا الحالي يعتبر في غاية الدقة وأكثر ما يكون عرضة للخطأ. والخلاصة أن المعمل لا يقدم لنا ملاذًا يساعدنا على تجنب الصعوبات العلمية العادية التي تعترض تكوين الفروض، وتفسير النتائج، إلخ. والعمل على بعض المعاني (أي من حيث ضبط وتحديدات نتائجه بالذات) يزيد من مسئولياتنا في هذا الإتجاه. فالمدرسة الآن، لأغراض نفسانية، تقف، لإعتبارات كثيرة، في وسط الطريق بين تبسيطات العمل المتناهية وبين التعقيدات المضطربة للحياة العادية. أما شروطها فهي شروط الحياة في أوسع صورها، إنها شروط إجتماعية وعملية. إلا أنها تقترب من المعمل بالقدر الذي تصبح به الأغرض التي يهدف إليها قليلة العدد، محدودة؛ وهكذا تقوم بتبسيط الشروط. ويصبح شكلها النفساني هو الأسمى – أعني، تكوين عادات الإنتباه، والملاحظة. والذاكرة، إلخ – بيد أن كل هذا في الحياة العادية أمور ثانوية لا يلتفت إليها.

إذا صح أن الإتجاه البيولوجي والتطوري على حق في نظرته للعقل على أنه في جوهره أداة للتكيف، فإن هناك بالتأكيد مزايا لأي أسلوب من التناول يقربنا من تكيفاته المختلفة وهي لا تزال في طور تكوينها، وتحت شروط منتجة خاصة بالنسبة لإنجاح هذه التكيفات (أو الملكات). وهذه هي بالضبط الحالة التي ينبغي أن نحصل عليها في نظام تربوي دقيق التنظيم. فبينما تقوم النظرية النفسية بإرشاد وهداية الجانب العملي، فإن أثر هذا الجانب على النظرية سيضعها فورًا موضع الإختبار، ومن ثم يضعها على بساط النقد، ممهدًا السبيل إلى مراجعتها وتنميتها. ويصبح علم النفس، بالمعنى الواسع والصريح لهذا العلم، فرضًا عاملاً، بينما يصبح التعليم هو الإختبار والبرهان التجريبين لهذا الفرض، أما النتيجة فهي أن تحظى النظرية بضبط عملي أكثر ونمو مطرد على السواء.

2

يجب على أن أذكر نفسي بأن غرضي من كل هذا لا يمكن أن يختتم بتبيان العلاقة الثانوية بين كل من علم النفس والتربية؛ بل أن عنايتنا بمثل هذا الأمر لا يعدو أن يكون مثله كمثل حالة نموذجية لمشكلة أعم وأوسع – هي علاقة علم النفس بالجانب الإجتماعي على وجه العموم. ولقد حاولت إلى حد بعيد أن أبين أن علم النفس لن يكون مفيدًا رغم تقريره للأهداف الشخصية والعلاقات الإجتماعية في تعابير الآلية، بل لتقريره هذا التحول وهذا التجريد. ولقد إستطعنا من خلال رد العلاقات الأخلاقية إلى أشياء معروضة أن نخرج عن الحالة الراهنة؛ وأن نراها رؤية موضوعية، لا عن مجرد طريقة علاقتها بعاداتنا التقليدية، وآمالنا الغامضة، ورغباتنا المتقلبة، فأصبحنا قادرين أن نرى في وضوح العوامل التي تشكلها، ومن ثم يمكننا أن نحصل على رأي فيما يختص بكيفية تعديلها. وبذلك يكون لأفتراضنا بأن ثمة علاقة متطابقة بين كل من العلوم الطبيعية وعلم النفس وبين الحياة العملية ما يسوغه. إن حريتنا في العمل تأتي خلال تقريرها بألفاظ من الضرورة. وبهذه الترجمة تتوسع دائرة ضبطنا، وتوجه قوانا: وتحفظ طاقاتنا، وتشتنير أهدافنا.

والمدرسة على وجه الخصوص هي المكان المناسب الذي يجب أن تدرس فيه إمكانية فائدة علم النفس للجانب الإجتماعي العملي، ذلك لأن الهدف الصريح من المدرسة هو تكوين طراز معين من الشخصية الإجتماعية، لها إتجاه معين ومزودة بجهاز من القوى العاملة. أما من حيث الفكرة فليس هنا، على الأقل، غرض آخر يحد من سيطرة الغرض الواحد أو يحط من قدره. وليست هذه هي الحال بالنسبة للأعمال التجارية: والسياسية، والمهنية. فكل هذه، إذا أخذت مباشرة، لها في ظاهرها أهداف أخرى تقوم على خدمتها. وفي كثير من الحالات يكون لهذه الأهداف أهمية مباشرة أكبر، وتكون النتيجة الأخلاقية ثانوية أو حتى عرضية. ومع ذلك، فكما أنه لا يكسب الإنسان شيئًا لو ربح العالم وخسر نفسه، فإنه كذلك بطريقة غير مباشرة ومطلقة يجب علينا أن نحكم على جميع تلك النظم الإجتماعية الأخرى بمقدار مدى العون الذي تقدمه القيمة الحياة البشرية. وقد تكون هناك أهداف مباشرة أرفع شأنًا، إلا أن هذه الأهداف يجب أن تصبح بدورها وسائل، فالواجب عليها أن تكون في مصلحة الحياة الشعورية وإلا ظلت محكومًا عليها بالإعدام.

وبعبارة أخرى، أن اللحظة التي نطبق فيها معيارًا أخلاقيًا على إعتبار من إعتبارات النظم الإجتماعية، فإنها في تلك اللحظة تقف بالضبط في نفس المستوى الذي تقف فيه المدرسة، أعني، كوسائل مهمتها القيام بتعميق وتوسيع مساحة القيم المحققة في الحياة. وفي كلتا الحالتين لا يكون تقرير التركيب الآلي، الذي تتحقق من خلاله الغايات الأخلاقية، مباحًا فقط، بل تصبح الحاجة إليه في غاية الضرورة. وليس من باب الصدفة البحت، أن يقوم علم النفس بخدمتنا، كعمل إضافي سار لواجبه الطبيعي. فالطبيعة الجوهرية للمركز الذي إستدعى ظهوره للحياة، والتجريد الذي يقوم به، يضع في حوزتنا المنهج الذي تتقدم به القيم للحياة وتصبح سارية المفعول. إن تقرير الشخصية كشيء، وتقرير العلاقات الإجتماعية للدوافع والنواهي، هو بكل دقة تقرير للأهداف وقد صيغت في عبارات المنهج الذي يحققها.

من الملاحظ أن الناس تعمي أبصارهم عن أدراك قلة جدوى تلك الأخلاق التي ليس لها مهمة سوى تزيين المثل العليا، وإقامة المعايير، وتأكيد القوانين بدون أن يجدوا فيها أي مدد عضوي خاص بعملية تحقيقها. ذلك لأن المثل العليا ترفع لتتبع، والمعايير توضع للعمل بمقتضاها، والقوانين تشرع لهداية الأفعال. لذلك كان السبب الوحيد والفريد لتقريرها أخلاقيًا شعوريًا إنما هو بإختصار، لكي تتمكن من توجيه السلوك والتأثير فيه. فإن لم تستطع أن تفعل هذا، لا عن طريق الصدفة فقط، بل عن طريق طبيعتها الأولية ذاتها، فإنها ستكون أسوأ مالا من حالة الجمود. إذ تكون تزييفًا مخجلاً وتناقضًا منطقيًا.

إن الناس عندما يشتقون مثلهم الأخلاقية العليا وقوانينهم من العرف، فإنهم يقومون أيضًا بتحقيقها خلال ممارستهم لهذا العرف، فإذا إنفصلت هذه المثل بأي طريقة عن العادات والتقاليد، وإستبعدت عن وعي، لا جرم نحتاج إلى بديل للعرف كوسيلة للتنفيذ. وعلينا أن نعرف طريقة عملها وأن نعرف ذلك بالتفصيل. وإلا فكلما زاد إصرارنا في حماس لأوامرنا الواجبة؛ وحقها الأسمى في التوجيه؛

كلما كان عجزنا جسيمًا بالنسبة لسلطانها الفعلي. إن الواقع من أن الأخلاق الواعية وعلم النفس الواعي من جهة تميزها عن الأخلاق وعلم النفس المألوفين كان لهما خط متواز من السير تاريخيًا يدل على التكافؤ الضروري بين الغايات المدركة عن وعي؛ وبين الإهتمام بالوسائل التي تعتمد عليها هذه الغايات. ولقد قررنا نفس الحقيقة من قبل مرتين: الأولى، على أنها قيمة يجب تحقيقها، والثانية على أنها الطريق الآلي لهذا التحقيق. وطالما كان حكم العرف سائدًا، والتقاليد ذائعة، والقيم الإجتماعية محددة بالغريزة والعدة فلن يكون هناك أي مشكلة شعورية تخص طريقة إنجازها، ومن ثم لا تصبح هناك ضرورة لوجود علم النفس. فالنظم الإجتماعية تعمل طبقًا لقانون قصورها الذاتي، فهي ترفع الفرد إليها ثم تجرفه في تيارها وهكذا نرى أن الفرد تسيطر عليه حياة الجمهور في مجتمعه الذي يعيش فيه. أما النظم والتقاليد المرتبطة بها فإنها تقوم برعاية المجتمع في كل من مثله العليا ومناهجه. فإذا حدث أن بلغت القيم مرتبة الشعور، وأصر أحد كما كان يفعل سقراط على وجود علاقة عضوية بين الحياة التأملية وبين الأخلاق، فعندئذ تصل الوسيلة، أي الآلة التي بها تعرض وتوضح المثل الأخلاقية العليا، إلى مرتبة الشعور أيضًا. وعندئذ تصبح الحاجة ملحة إلى مولد علم النفس بمجرد أن تصبح الأخلاق مسألة تأملية.

أضف إلى ذلك أن؛ علم النفس، بإعتباره مظهرًا لعمل ميكانيزم الشخصية؛ فإنه يصبح البديل الوحيد لوجهة نظر تعسفية وطبقية في المجتمع؛ أي لوجهة نظر أرستقراطية بمعنى تحقيق القيمة الشاملة للحياة في قطاع من قنعت المجتمع. إن نمو ما ندعوه بعلم النفس، من جهة تطبيقه على التاريخ وعلم الإجتماع، والذي يحاول أن يقرر تفاعلات مجموعات الناس في الأبواب النفسية معروفة من مثيرات وموانع. الدليل على أننا في سبيل التوقف عن النظر إلى الصور الإجتماعية الحالية على أنها نهائية ومن غير شك. أن تطبيق علم النفس على النظم الإجتماعية هو الطريق العلمي الوحيد لمعالجة قيمتها الأخلاقية بالنسبة إلى توزيعها الراهن الغير متساوي؛ وتنفيذها الأتفاقي؛ ونموها المضاد. إنه يدل بالضبط على الإعتراف بمبدأ السبب الكافي في المسائل الكبرى للحياة الإجتماعية.

إنه الإعتراف بأن النظام الموجود لا يحدده قضاء وقدر أو صدفة، بل إنه قائم على القانون والنظام، على جهاز من المثيرات الموجودة وطرق رد الفعل؛ والتي بمعرفتها نستطيع تعديل الثمرات العملية. وليس ثمة بديل منطقي آخر، اللهم إلا في حالة التعرف والبحث عن التكوين الآلي لتفاعل الشخصيات الذي يسيطر على التوزيعات الحالية للقيم؛ أو في حالة قبولنا قبولاً نهائيًا لسلطة أناس محددين في ترتيب معين يؤكد فيه القادة; الغير معتمدين على أي أساس اللهم إلا على ما إفترض في شخصيتهم من تفوق، بعض الأهداف والقوانين التي يتقبلها جمهور الناس في سلبية ثم يعملون بعد ذلك على محاكاتها. إن ما يبذل من جهد لتطبيق علم النفس على الشئون الإجتماعية معناه أن تحديد القيم الأخلاقية لا يكمن في أي جماعة أو طبقة، مهما سما مركزها؛ بل في أعمال الكل الإجتماعي؛ وأن التفسير موجود في التفاعلات والعلاقات المتبادلة المعقدة التي يتركب منها هذا الكل. ولكي نصون الشخصية في الجميع، فإنه يجب علينا أن نخدم الجميع على قدم المساواة – أي أن نقرر أفعال الجميع بتعبيرات من التركيب الآلي، أعني إستعمال التأثير المتبادل. ذلك أن تأكيد الشخصية مستقلة عن التركيب الآلي يعتبر حصرًا لمعناها الكامل في عدد ضئيل، كما وأنه يجعل من تعبيرهات هذا العدد الضئيل أمرًا شاذًا ومتعسفًا.

إن الإنحراف الذي أصاب حياتنا الإجتماعية الراهنة لواضح للعيان غاية الوضوح. فبالنظر إلى التوسع الجبار في السيطرة على الطبيعة، وفي القدرة على تسخيرها للإكثار اللامتناهي والتعدد اللامحدود للسلع التجارية التي يستعملها الإنسان ويشبع بها رغبته، نجد أن تحقيقنا الحالي للأهداف؛ والتمتع بالقيم، ينمو نموًا مزعزعًا غير ثابت الخطى، فيبدو أحيانًا أننا وقعنا في تناقض؛ فكلما زاد إكثارنا من هذه الوسائل، كلما كان مقدار الفائدة التي يمكننا الحصول عليها منها أقل يقينًا وأقل عمومية. لذلك لا غرو أن نرى واحدا مثل كارلايل Garlyle أو رسكن Ruskin يحكم على كل حضارتنا الصناعية باللعنة، بينما ينادي تولستوي Tolstoi بالعودة إلى الصحراء. غير أن الطريق الوحيد للنظر في الموقف نظرًا مستقيمًا، ولرؤيته ككل؛ هو أن نضع نصب أعيننا أن المشكلة جميعها عبارة عن أحد وجوه التقدم العلمي، وتطبيقه على الحياة. أن سيطرتنا على الطبيعة،

بما يصاحبها من إنتاج للسلع التجارية المادية، هو النتيجة الضرورية لنمو علم الطبيعة – أي لقدرتنا على تقرير الأشياء كما لو كانت أجزاء وثيقة الترابط لتركيب آلي. إن علم الطبيعة قد سبق مؤقتًا علم النفس. فلقد سيطرنا سيطرة تامة على التركيب الآلي للطبيعة بحيث إستطعنا أن نستخرج منها جميع السلع الممكنة، بينما يعوزنا الحصول على معرفة الظروف التي من خلالها تصبح القيم الممكنة واقعًا في الحياة؛ ولهذا السبب ترانا لا نزال تحت رحمة العادة، والمصادفة، ومن أجل ذلك تحت رحمة القوة.

وفضلاً عن ذلك. فإن علم النفس يقرر في بساطة التركيب الآلي الذي من خلاله يسكن لتقديم لقيم والمعاني الشعورية للخبرة الإنسانية. وبينما نراه يشق طريقه للأمر. وبينما نره يطبق بنجاح على التاريخ وعلى جميع العلوم الإجتماعية. فإن لا نستطيع أن نتوقع سلفًا أي محصول آخر أكثر من السيطرة المتزايدة في المجال الأخلاقي – ذلك المجال الذي يمكننا أن نحكم على طبيعته وإمتداده حكمًا صحيحًا إذا تبصرنا في الثورة التي حدثت بالسيطرة على الطبيعة المادية من خلال معرفة نظامها

. أما علم النفس فلن يزودنا بمواد جاهزة ووصفات طبية للحياة الأخلاقية، أكثر مما تسليه العلوم الطبيعية بداهة بخصوص الآلة البخارية والدينامو. بيد أن العلم الطبيعي والنفساني على السواء، يقوم بتعريفنا بالشروط التي تعتمد عليها نتائج معينة؛ ومن ثم يضع تحت تصرف الحياة منهجًا للسيطرة عليها. ولن يقول لنا علم النفس ماذا نستطيع أن نفعل أخلاقيًا، ولا كيف نفعله بالضبط. بل سوف يقدم لنا نوعًا من بعد النظر فيه بمس الشروط التي تسيطر على نشأة الأهداف وتنفيذها، وهكذا يعمل على مساعدة الجهد الإنساني في أن ينشر نفسه بطريقة صحيحة، سديدة. وبقدم راسخة. ولن نكون في عداد الذين يملؤهم الفخر أو تقودهم العاطفة بالنظر إلى إمكانيات علمنا هذا. فمن الأفضل: عادة؛ أن تتمسك بما تخصصنا فيه من وظائف البحث والتأمل كما ترد إلينا. غير أننا نستأهل في هذا العمل اليومي أن يعضدنا الإعتقاد بأننا لا نؤدي عملنا غير مبالين أو متضاربين مع وجوه الكفاح العملية لأنسانيتنا المشتركة. إن عالم النفس؛ بإشتغاله بأعمق الدراسات الفنية البعيدة المدى للتركيب الآلي؛ يقدم معونته المتواضعة لتلك المعرفة المنظمة التي تقوم وحدها بمساعدة البشرية في أن تضمن حياة أوفر وأرغد.

الفهرس